



Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz

MÁSTER UNIVERSITARIO Y DOCTORADO EN ESTUDIOS
INTERNACIONALES DE PAZ, CONFLICTOS Y DESARROLLO



TRABAJO FINAL DE MÁSTER CON ORIENTACIÓN ACADÉMICA

Entendiendo la Agresividad: La Transformación de los Conflictos desde la Teoría de la Autorregulación

Estudiante: Magdalena Sancho Moreno

Supervisor: Dr. José Martín Amenabar Beltia

Tutora: Dra. Sonia París Albert



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz



Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz

MÁSTER UNIVERSITARIO Y DOCTORADO EN ESTUDIOS
INTERNACIONALES DE PAZ, CONFLICTOS Y DESARROLLO



Castellón, Septiembre 2015

Palabras Clave:

Transformación de los conflictos, Filosofía para la Paz, Agresividad, Autorregulación, Ecología de los Sistemas Humanos, Crianza, Donyets

Resumen:

En este TFM se aborda la influencia que tiene la construcción social en que las personas seamos más pacíficas o más violentas y en cómo regulamos nuestros conflictos. Se cuestionan los modelos de parto, crianza y socialización temprana occidentales y se plantea que una crianza y una educación basada en la autorregulación y en el contacto pueden potenciar las capacidades y los valores que fomentan una transformación pacífica de los conflictos. Estas aportaciones teóricas se complementan con un estudio de caso basado en la observación participante y en entrevistas individuales y grupales a niñas, niños, educadoras, madres y padres del Espacio de Educación en Libertad Els Donyets.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz



La paz en el mundo empieza en el vientre de la madre
Evânia Reichert (Amela, 2011)

Imagen página anterior: Pablo Picasso, *Maternidad*, 1963

A TEO

(Sí, mi amor, puedes dibujar en esta página)

Agradecimientos

Este trabajo no hubiese sido posible sin la colaboración de todas las personas que de manera totalmente desinteresada han compartido su intimidad conmigo en las entrevistas. Quiero dar las gracias a las niñas, los niños, las educadoras, las madres, los padres y las ex-Donyeteras por regalarme su tiempo y enriquecerme con sus reflexiones. Gracias especiales a Imma y Jordi por parir este proyectazo y sacarlo adelante. Gracias a Imma (sí, otra vez) por abrirme las puertas al planeta Donyets. Gracias a Marta, por compartir los talleres más especiales del mundo. Gracias a todas las niñas, niños, mamás y papás de Donyets por confiar, y seguir empujando para que sea tan bonito.

Quiero dar las gracias a José Martín Amenabar Beitia y a Sonia París Albert, supervisor y tutora de esta tesis por su tiempo y sus oportunos consejos; a la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz y al Master en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universidad Jaume I de Castellón por brindarme la oportunidad y las herramientas para esta gran aventura; a Jennifer Murphy y Gigio de Bustamante por su sabiduría y entusiasmo; y a mis compañeros por su calor y su apoyo.

Quiero dar las gracias también al equipo de profesionales de la Escuela Española de Terapia Reichiana por su gran labor en la prevención psico-social y facilitarme las herramientas y los conocimientos para poder llevar a cabo este proyecto.

Gracias, muchísimas gracias a Teo, la verdadera fuente de inspiración y motivación para iniciar esta aventura, y muchas más que vendrán. A Luis, por su amor, ánimo y paciencia y a Clara, por su alegría y su empatía. Gracias a mi madre M^a Luisa, a mi padre Miguel, y a mi hermana Blanca, por su cariño y apoyo. A mis amigas y amigos, que desde la presencia o la distancia, siempre me acompañan.

En definitiva, gracias a todas las personas que me habéis inspirado, animado y acompañado en este proceso.

INDICE

INTRODUCCIÓN AL TFM.....	1
I BLOQUE: MARCO TEÓRICO.....	11
1. LA PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ.....	11
1.1. INTRODUCCIÓN.....	11
1.2. LA FILOSOFÍA PARA LA PAZ.....	12
1.2.1. Los Estudios para la Paz	13
1.2.1.1. Breve evolución de los Estudios para la Paz	13
1.2.1.2. La Paz Imperfecta.....	15
1.2.1.3. El Giro Epistemológico	17
1.2.2. El valor de los Estudios para la Paz en la sociedad	19
1.2.2.1. Visibilización y denuncia de la violencia.....	20
1.2.2.2. Construcción de alternativas pacíficas	22
1.3. AGRESIVIDAD VS DESTRUCTIVIDAD Y VIOLENCIA.....	29
1.3.1. ¿Es el ser humano violento por naturaleza? Respuesta desde la Filosofía para la Paz.....	30
1.3.2. El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia.....	32
1.3.3. Agresividad vs Destructividad, sadismo y violencia.....	34
1.4. TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS.....	37
1.4.1. La naturaleza de los conflictos.....	38
1.4.2. La transformación elicítiva de los conflictos	41
1.4.2.1. Transformación de conflictos	42
1.4.2.2. El enfoque elicitivo.....	48

1.5. RECAPITULACIÓN	56
2. LA PERSPECTIVA DE LA ECOLOGÍA DE LOS SISTEMAS HUMANOS	61
2.1. INTRODUCCIÓN	61
2.2. LA ECOLOGÍA DE LOS SISTEMAS HUMANOS	62
2.2.1. La Ecología Profunda	64
2.2.2. El Pensamiento Sistémico.....	69
2.2.3. La Orgonomía	72
2.2.4. La Autorregulación	74
2.2.5. Una forma diferente de entender la agresividad	78
2.3. EL CONTACTO Y LA VIDA	82
2.3.1. Tribus noviolentas.....	84
2.3.2. El parto.....	88
2.3.2.1. El parto en la Sociedad Occidental contemporánea	88
2.3.2.2. Breve reseña sobre la situación en España	92
2.3.2.3. El parto desde la mirada de la Ecología de los Sistemas.....	94
2.3.3. La díada madre-bebé.....	95
2.3.3.1. La ruptura de la díada	97
2.3.3.2. La díada desde la mirada de Ecología de los Sistemas Humanos	100
2.3.4. La separación de la madre. El inicio de la socialización	102
2.4. RECAPITULACIÓN	106
II BLOQUE: ESTUDIO DE CASO	111
1. INTRODUCCIÓN	111
2. EL ENFOQUE: LA METODOLOGÍA CUALITATIVA INTERPRETATIVA	112
2.1. El método de esta investigación: el estudio de caso	114
2.2. La selección de fuentes	116

2.3. Los métodos de recolección de información	116
2.3.1. Observación participante	116
2.3.2. Entrevistas grupales.....	119
2.3.3. Las entrevistas individuales.....	122
2.4. Método de análisis: descripción.....	125
2.5. Sobre la confiabilidad y validez.....	125
3. ELS DONYETS.....	127
3.1. Los espacios de educación en libertad	128
3.1.1. Origen de los espacios de educación libre.....	128
3.1.2. ¿Qué es la educación democrática o educación en libertad?.....	130
3.2. Els Donyets.....	131
3.2.1. ¿Qué es Els Donyets?	132
3.2.2. ¿Cómo aprenden las niñas y los niños en Els Donyets.....	134
3.2.3. Un día en Els Donyets	135
3.2.4. Círculo Mágico	135
4. EL ESTUDIO DE CASO.....	137
4.1. Observación participante	137
4.1.1. Escucha a tu cuerpo, pregúntale qué quiere hacer.....	138
4.1.2. ¡La tenía yo!. ¡No! ¡No la tenías!	139
4.1.3. ¡Pues otra vez le pegas al árbol	141
4.1.4. Liberando la carga destructiva.....	142
4.1.5. ¿Y de los mayores, no hablamos?	144
4.1.6. Conclusiones de la observación participante.....	144
4.2. Entrevistas grupales	148
4.2.1. Entrevista grupal a niñas y niños a partir de 10 años	149

4.2.2. Entrevista grupal a niñas y niños de 7 a 10 años	153
4.2.3. Entrevista grupal a niñas y niños de 3 a 7 años	158
4.2.4. Conclusiones de las entrevistas grupales	161
4.3. Entrevistas individuales	166
4.3.1. Entrevistas a educadoras	166
4.3.2. Entrevistas a Mamas y papás	179
4.3.3. Entrevistas a personas educadas en Els Donyets	195
4.3.4. Conclusiones a las entrevistas individuales	199
5. RECAPITULACIÓN	211
CONCLUSIÓN	223
Futuras líneas de investigación.....	228
BIBLIOGRAFÍA	229
ANEXOS.....	237

INTRODUCCIÓN AL TFM

Perspectiva de la autora

Para exponer mi perspectiva y ubicar al lector, voy a hacer un breve resumen de quién soy y lo que me ha llevado a emprender este trabajo. Soy Magda, mujer blanca española de 43 años y vivo en Valencia. Tengo un hijo de 5 años que se llama Teo.

En el momento de la concepción de Teo me encuentro en una situación acomodada con un trabajo de cierta responsabilidad en una entidad financiera que me exige mucha dedicación. Con el embarazo se produce en mí un cambio, una revolución hormonal que hace que contacte con mi instinto y que desee vivir la maternidad de una manera no convencional -para el contexto en el que estoy ubicada- y que me cuestione muchas cosas. Así comienzo a hacer mucho más caso a mi voz interior que a los mensajes que recibo de la sociedad y a buscar un parto lo más natural posible, respetado, sin instrumentalización y con contacto; a adaptarme a los ritmos de mi hijo recién nacido, a darle pecho a demanda, a dormir con él, a intentar comprender y respetar sus necesidades y el *continuum* de su proceso ontogénico. Procuero estar en contacto conmigo, escuchar mi instinto y seguirlo.

Cuando a los seis meses de dar a luz llega el momento de la reincorporación a mi trabajo y la separación de mi hijo, siento que es muy pronto y que él no dispone de recursos propios para adaptarse a la nueva situación. Aun así siguiendo el dictado de la sociedad en la que vivo lo dejo con una persona procurando el mejor cuidado para él con los recursos que tengo a mi alcance. Es por esa época cuando, buscando recursos e información para mi nueva realidad, tengo la fortuna de encontrar un espacio donde me siento acompañada y recogida en ese proceso. Es un grupo de crianza, parte del proyecto de prevención psicosocial de la Escuela Española de Terapia

Reichiana (Es.Te.R), donde siguiendo los principios de la autorregulación, acompañan a madres y padres en las primeras etapas de la crianza.

Desde el marco del proyecto de prevención de la Es.Te.R, entro en contacto con Els Donyets, un espacio de educación en libertad ubicado en la Sierra Calderona, un parque natural cercano a Valencia. Cuando conozco los principios de este proyecto educativo, y veo la forma de estar y de acompañar que los educadores y las educadoras tienen con los niños y las niñas, siento que he encontrado un entorno donde mi hijo puede crecer acompañado, con sus ritmos respetados, libre y feliz. Teo, excepcionalmente por nuestras circunstancias, se incorpora a Donyets al cumplir un año. En ese entorno va creciendo, poco a poco comienza a hablar y a ser capaz de expresar su sentir a través del lenguaje. Y uno de los primeros conceptos que incorpora es el «no quiero».

Escuchar a mi hijo decir «no quiero» con una fuerza que yo no era capaz de encontrar dentro de mí me hace reflexionar. Sentir su seguridad, su libertad de expresión, su conocimiento de y contacto con sus ritmos, con su sentir, me hace iniciar un trabajo personal de introspección y de reflexión sobre dónde y cómo yo misma me ubico en este, mi mundo. Estudié dos carreras, Económicas, y Gestión de Empresas. Estudié un Master en Comercio Internacional. Comencé a trabajar recién acabados mis estudios, en algo que no creía. Pasaron muchos años, hasta que escuché a mi hijo expresar «no quiero» y dije «yo tampoco».

Supongo que es muy común proyectar en tu hijo tus ilusiones y proyectos, y pretender que viva lo que tú no has vivido. Soy muy consciente del riesgo de esas proyecciones, por ello las hago presentes para, precisamente, tener en cuenta que pueden estar subyaciendo. Pretendo estar atenta y no bajar la guardia, ser coherente y buscar el respeto a mi hijo, no la realización de mis deseos o frustraciones a través de su persona.

Ser consciente de que para mi hijo quería libertad y respeto, las cuales yo sentía como carencias propias, me hizo reflexionar sobre mi percepción de que yo no había elegido ni estaba eligiendo realmente mi forma de estar en el mundo y de relacionarme con él. Buscando la coherencia tomo la decisión de dejar mi trabajo. Cuando las personas de mi entorno me preguntan «¿por qué?» Mi respuesta inmediata es: «porque no quiero». Porque no quiero trabajar en algo en lo que no creo; y porque no quiero decirle a mi hijo que haga lo que desee en la vida, que puede ser lo que quiera ser, y no predicar con el ejemplo. No es coherente inculcar libertad de elección, seguridad en uno mismo y autoafirmación cuando tú no crees ni practicas la tuya.

Soy consciente de mi posición privilegiada en el contexto de la sociedad española actual y más en la situación mundial. Mi trabajo a lo largo de estos años y mi cotización al sistema español de seguridad social ha generado unos derechos económicos que ahora me facilitan este periodo de reflexión y la oportunidad de estructurar una nueva forma de ubicarme en mi presente y construir mi futuro.

Recapacitando sobre mi proyecto de «reconstrucción personal», que brevemente acabo de compartir, veo que el proceso seguido tiene mucho que ver con la doble dimensión crítica planteada desde la Filosofía para la Paz. En un primer lugar, y desde una perspectiva enteramente personal, tuve un momento de «darme cuenta», de visibilizar la violencia ejercida por el sistema sobre las personas -sobre mí primero y luego sobre mi hijo-, para comprender a partir de ahí que podía elegir otra manera de hacer las cosas, de relacionarme, y reconstruir nuestra realidad, pues «somos causa de nuestras propias acciones y siempre podemos pedirnos cuentas por lo que nos hacemos, decimos y callamos, [...] desde la perspectiva de la performatividad» (Martínez Guzmán, 2005).

Problema de Investigación

Ver a mi hijo expresar sus deseos y su instinto con tal seguridad y fuerza me hace querer entender las consecuencias de la pérdida de contacto, del alejamiento del instinto en las personas. ¿Qué ocurre con esa necesidad de expresión, con ese instinto, con esa energía vital cuando no se permite su expresión? ¿Podríamos hacer las cosas de otra manera a la hora de criar y educar a nuestras hijas e hijos? ¿Contribuye el modelo de crianza a la violencia en la sociedad?

Cuando un bebé nace en España lo común es pretender adaptarlo a su entorno, al ritmo de terceros. Se tiene el concepto de que un bebé es bueno si es tranquilo, come cuando se le alimenta, duerme cuando se le acuesta, se entretiene sólo y no «molesta» en exceso. Considero crucial reflexionar sobre cómo pueden estos procesos de adaptación condicionar a las criaturas y a su forma de ser, estar y relacionarse en el mundo. Como trabajadora para la paz, creo necesario reflexionar sobre el presente y sobre el futuro de la sociedad en la que estoy inmersa. Pienso que es crucial reflexionar sobre las personas que configuran y van a configurar ese futuro. Son las criaturas que están naciendo y creciendo en nuestro presente, y son también todos los ecosistemas –madres y padres, familia, escuela, entorno social- que, a través de su interrelación con ellas contribuyen a su desarrollo. Siento la necesidad de investigar cómo el parto, la crianza y la educación pueden afectar a las personalidades de estas criaturas, y a sus formas de relación.

Considero que en la actual sociedad española la infancia sufre los tres tipos de violencia definidos por Galtung (2003), estructural, cultural y directa. Desde el momento de la gestación, en los casos en que la mujer no se puede permitir una baja adecuada por cuestiones laborales o económicas, pasando por el parto, cuando éste es instrumentalizado, la negación o interrupción de la lactancia materna en una fase temprana, los métodos para adaptar al bebé a dormir solo, la

separación de la madre o figura sustitutiva con la inserción en las guarderías con apenas semanas o meses de edad, y así un largo etcétera hasta que ese bebé llega a la edad adulta. La violencia acompaña todo el proceso madurativo. Una amiga me dijo una vez: «¿Te has fijado cómo algunos padres y madres hablan a sus hijos? ¡Como a su peor enemigo!» Es cierto, yo misma me he visto a veces tratar a Teo con cierta violencia. Supongo que es cierto el dicho popular español: «La violencia engendra violencia».

En Els Donyets surgen muchos conflictos y no son temidos ni reprimidos. Cuando un niño o niña tiene un conflicto con otro se lo expresa sin ambages mirándole directamente a los ojos y el otro le contesta igual, expresando su sentir. Hay mucha agresividad, entendida como expresión de fuerza vital, como expresión de instinto. Pero en ese proceso, todos los involucrados, se reconocen mutuamente. Es un acto de reconocimiento, propio y ajeno. Observando las dinámicas que se establecen en Els Donyets, cómo los conflictos se interpretan como oportunidades para favorecer la expresión, la individuación, el reconocimiento propio y el reconocimiento del otro y de la otra, pienso muchas veces cómo a los adultos nos resulta tan difícil expresarnos de esa manera, y cómo serían las cosas si desde los primeros momentos de nuestra existencia hubiésemos aprendido a sentir y expresar desde el contacto con nosotros mismos y desde el reconocimiento. Observar la actitud de mi hijo y de los niños y niñas de Els Donyets ante los conflictos, observar cómo regulan sus conflictos tanto a nivel personal como grupal me hace querer investigar sobre precisamente eso, los procesos que siguen y los mecanismos que utilizan para la regulación de conflictos en Els Donyets y en los valores que hay detrás. Porque una de las cosas que primero pensé cuando entré por primera vez en Els Donyets fue: “¡aquí los niños y la niñas son felices!”.

Hipótesis

La hipótesis central de este trabajo de investigación es que *potenciar la autorregulación como práctica en la crianza y la educación puede favorecer los valores que promueven la construcción de culturas para hacer las paces.*

Objetivos de la Investigación

El objetivo *general* de esta investigación es comprender cómo los procesos de crianza y educación afectan al proceso de construcción social de las personas. La finalidad es clara: extractar y promover aquellas prácticas en la crianza y en la educación que puedan potenciar las capacidades para construir culturas para hacer las paces. Este objetivo se traduce en los siguientes objetivos *específicos*:

- Defender que los seres humanos no somos violentos por naturaleza, que tenemos capacidades innatas que nos pueden conducir hacia la paz o hacia la violencia y que potenciemos unas capacidades u otras depende de la construcción social de nuestra personalidad, carácter e identidad.
- Analizar cómo el proceso de construcción social influye en que las personas seamos más pacíficas o más violentas. A nivel teórico centraré este estudio en las primeras etapas de la existencia: parto, crianza y socialización temprana. En el estudio de caso dirigiré nuestra mirada hacia la socialización temprana y la educación.
- Proponer una inversión del concepto de agresividad, despojándolo de sus connotaciones negativas y de su asociación a la destructividad y la violencia. Entiendo la agresividad como la libre expresión del sentir, del instinto y de la vitalidad; como la energía que

surge de nuestro interior y que nos ayuda a definir nuestro yo, a reivindicar y defender nuestro espacio y nuestro deseo.

- Proponer también una inversión de la concepción negativa del conflicto. Creo que los conflictos son algo natural e inherente a las relaciones humanas, y su carácter negativo o positivo depende de los mecanismos que empleamos para su regulación. Cuando elegimos transformarlos por medios pacíficos podemos verlos como algo positivo para nuestras relaciones y para nuestra realización humana.
- Defender la transformación elicítiva de los conflictos como la perspectiva más adecuada para regular los conflictos de forma pacífica, en concordancia con los elementos con los que contamos para la construcción de culturas para hacer las paces.

Marco teórico

El marco teórico de este trabajo tiene un marcado carácter interdisciplinar. Para la realización de esta investigación parto de dos disciplinas diferentes, la Filosofía para la Paz y la Ecología de los Sistemas Humanos a la vez que tomo aportaciones de otras ciencias sociales como la psicología, la sociología y la antropología. Mediante este diálogo interdisciplinar pretendo poner en valor los saberes que desde la mirada de la Ecología de los Sistemas Humanos podemos obtener para reconstruir culturas para hacer las paces.

El primer marco teórico para la realización de este trabajo es el de los Estudios para la Paz, en concreto, la Filosofía para la Paz, «una filosofía comprometida con la vida, con la indagación de las posibilidades humanas de vivir en paz y de mantener un medio ambiente sostenible» (Martínez Guzmán, 2005: 28). En la doble dimensión crítica de esta disciplina -deconstructiva y reconstructiva- y el giro epistemológico que Vicent Martínez Guzmán (2001,

2005) plantea desde la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz encuentro una propuesta para la Investigación para la Paz coherente con las inquietudes y los saberes que me llevan a cuestionar los modelos de parto, crianza y educación actuales y a buscar las formas de reconstruir nuestras relaciones y acciones buscando una existencia e interacción con nuestro entorno basada en la paz, Imperfecta siguiendo a Muñoz (2001) pero Paz. En las reflexiones que desde esta cátedra UNESCO se promueven sobre la naturaleza de la agresividad humana y de los conflictos encuentro un terreno fértil para cultivar la idea de que somos responsables por cómo nos hacemos las cosas y podemos elegir hacérselas de otras maneras. Finalmente en los elementos propuestos desde esta cátedra para la construcción de alternativas que potencian una transformación pacífica de los conflictos, de las injusticias y de la violencia y en la propuesta de Lederach (1995, 2000, 2003) de la transformación elicítiva de los conflictos, encuentro los conceptos para estudiar cómo los modelos de crianza y educación basados en la autorregulación pueden contribuir a la construcción de culturas para hacer las paces.

El segundo marco teórico del que parto en esta investigación es la Ecología de los Sistemas Humanos, una perspectiva centrada en la crianza y educación ecológica que integra conceptos de la ecología profunda, de la teoría de sistemas y de la orgonomía (Serrano Hortelano, 2000, 2004). A través de sus lentes estudio los conceptos de agresividad y destructividad, y los procesos de embarazo, nacimiento, crianza, educación y socialización temprana.

Metodología y Estructura

Este trabajo está dividido en dos grandes bloques, marco teórico y metodología.

El primer bloque está dedicado al marco teórico, por lo que se ha basado en la investigación y la reflexión teórica. El bloque consta de dos capítulos.

En el primer capítulo pretendo acercar a la lectora o el lector a la Investigación para la Paz, en concreto, tal y como se entiende desde la cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I de Castellón. No es mi objetivo realizar un estudio en profundidad sobre esta epistemología, simplemente establecer el marco de esta investigación. Así, este capítulo introduzco la disciplina de la Investigación para la Paz, su génesis y evolución y los valores que aporta en la sociedad actual. Desde la perspectiva de la Filosofía para la Paz reflexiono sobre la naturaleza de la agresividad humana y sobre la naturaleza de los conflictos. Por último presento la transformación elicitiva o reconstructiva como la más adecuada para construir una culturas para hacer las paces.

En el segundo capítulo introduzco la Ecología de los Sistemas Humanos. Consciente de que esta perspectiva no es conocida, dedico el primer apartado a presentar el planteamiento de esta perspectiva, los pilares que le dan fundamento, ecología profunda, pensamiento sistémico y orgonomía y los conceptos básicos que de ella extraigo para esta investigación, el concepto de la autorregulación y la concepción que nos ofrece de la agresividad. Desde este enfoque dirijo, a continuación, una mirada crítica hacia el parto, la crianza y la socialización temprana, procesos clave según esta disciplina en la formación del carácter y de la personalidad humana.

En el segundo bloque incorporo el estudio de caso realizado en este proyecto de investigación. Antes de entrar de lleno en el estudio de caso, expongo la metodología elegida para esta investigación, cualitativa interpretativa, y las razones que me han llevado esa elección y al estudio de caso en concreto, y explico cómo lo he llevado a cabo. A continuación presento el objeto del estudio de caso, el Espacio de Educación en Libertad Els Donyets, introduciendo en

primer lugar el concepto de educación en libertad y los espacios de educación en libertad y centrando posteriormente el interés en Els Donyets, en sus principios y en su funcionamiento. Por último expongo el estudio de caso realizado, y la información obtenida a través de los tres métodos utilizados, la observación participante, las entrevistas grupales y las entrevistas individuales, resumiendo la información obtenida mediante cada método.

Quiero poner de relieve que a lo largo de todo el proceso de investigación ha subyacido en todo momento mi experiencia personal como madre de un niño de 5 años, mi experiencia intentando seguir los principios de la autorregulación y criar un niño sano, y la reflexión sobre cómo mi persona y mis relaciones se van transformando durante este proceso.

Recomiendo la lectura de este trabajo con una mirada crítica. No es mi intención hacer apología de un tipo de crianza ni facilitar recetas desde un punto de vista prescriptivo, la intención que guía esta investigación es incitar a la reflexión, que desde la Filosofía para la Paz tenemos siempre presente, que somos capaces y podemos hacer las paces. Tampoco es mi intención esencializar en absoluto el rol de la mujer ni como madre ni como mujer en sí. Creo que cada persona debe ser consciente de su libertad y no tener ningún tipo de limitación para ejercitarla. Lo que considero crucial es la exposición a ideas, a formas diferentes de entender las cosas. La diversidad enriquece y la creo necesaria para poder ejercitar nuestra libertad de forma consciente y congruente.

I BLOQUE: MARCO TEÓRICO

1. LA PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ

1.1. INTRODUCCIÓN

«En un mundo en el que se nos plantean, tanto a los investigadores como a los seres humanos en general, nuevos retos que requieren cambios en las mentalidades y en las estrategias de conocimiento, la paz se ha convertido en uno de los ejes fundamentales de reflexión» (Martínez Guzmán y Muñoz, 2004: 595).

El punto de partida para la realización de este trabajo es la investigación para la paz. En concreto, el enfoque planteado desde la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universidad Jaume I de Castellón. Desde este marco, Vicent Martínez Guzmán, nos lanza un potente mensaje: *«Los seres humanos, si queremos, podemos hacer las paces, podemos organizar nuestra convivencia de manera pacífica»* (Martínez Guzmán, 2005: 15). Esto es así por que los seres humanos tenemos un amplio abanico de capacidades o competencias, y entre ellas está el poder hacer las paces de distintas maneras.

Como he anticipado en la introducción general, los estudios para la paz tienen una doble dimensión: una crítica o deconstructiva, de visibilización y denuncia de todas las violencias sufridas por seres humanos y naturaleza; y una constructiva o reconstructiva, de propuesta de alternativas para la construcción de nuevos futuros. Para la consecución de este doble objetivo es necesaria la interpelación recíproca entre disciplinas y culturas, es decir, son imprescindibles interdisciplinariedad e interculturalidad (Martínez Guzmán, Comins Mingol, y París Albert, 2009).

El marco teórico de esta investigación está profundamente marcado por esa interdisciplinariedad, ya que pretendo poner en diálogo disciplinas teóricas distintas como son la

Filosofía para la Paz y la Ecología de los Sistemas Humanos. En este primer capítulo pretendo acercar a la lectora o el lector a la Investigación para la Paz, en concreto, tal y como se entiende desde la cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I de Castellón. Para ello, divido este capítulo en 3 apartados.

Primero introduzco la disciplina de la Investigación para la Paz, la evolución desde su génesis y el valor de los Estudios para la Paz en la sociedad actual. A continuación detengo mi mirada sobre la naturaleza de la agresividad humana y reflexiono sobre si los seres humanos somos violentos por naturaleza. Por último me centro en la naturaleza de los conflictos, en qué opciones tenemos para regularlos y en cómo la transformación mediante el método elicitivo o reconstructivo parece la más adecuada para construir una Cultura para hacer las paces.

1.2. LA FILOSOFÍA PARA LA PAZ

En este primer apartado pretendo introducir la disciplina de los Estudios para la Paz y los conceptos básicos de los que parto a la hora de realizar este proyecto de Investigación. Para ello he dividido este apartado en dos.

En primer lugar introduzco la génesis de los Estudios para la Paz y presento las tres etapas que podemos observar en la evolución de esta disciplina. Abordo también en este bloque la forma de comprender la Paz que subyace en este trabajo de investigación, introduciendo el concepto de Paz Imperfecta y el Giro Epistemológico propuesto desde la cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la UJI.

En segundo lugar presento el valor de los estudios para la paz en la sociedad actual. Utilizo la doble dimensión crítica de esta disciplina para, en primer lugar, reconocer que la violencia existe, visibilizarla y denunciarla; y en segundo lugar, proponer la búsqueda de

alternativas pacíficas para su regulación. A continuación expongo los elementos con los que contamos para buscar estas alternativas y construir culturas para hacer las paces.

1.2.1. Los Estudios para la Paz

Los Estudios para la Paz es una disciplina relativamente joven que surge a mediados del siglo XX como reacción ante los estragos de la Primera y Segunda Guerra Mundial. Científicos e investigadores de las ciencias sociales consideraron necesario abordar las problemáticas de la violencia de la guerra y de sus barbaries con el máximo rigor en el marco de una disciplina específica y especializada al respecto. Nace así la Investigación para La Paz (*Peace Research*), con la intención de construir una *teoría de la paz* mucho más compleja, profunda y coherente (Martínez Guzmán y Muñoz, 2004).

1.2.1.1. Breve evolución de los Estudios para la Paz

La Investigación para la Paz abarca asuntos tan diversos como guerras, armas, educación para la paz, resolución de conflictos, cooperación, desarrollo, pobreza, justicia social, género, medio ambiente, cultura, democracia, relaciones internacionales o derechos humanos, porque la paz puede ser «sentida, percibida y pensada desde múltiples puntos, espacios y ámbitos» (Martínez Guzmán y Muñoz, 2004: 596). A pesar de esta diversidad temática, los Estudios para la Paz han ido evolucionando, cambiando su foco de atención de la violencia hacia las alternativas de paz. Así, en su evolución podemos distinguir tres grandes etapas, correspondientes a tres enfoques distintos para entender y abordar la violencia y la paz (Martínez Guzmán y otros, 2009).

En su etapa inicial (1930-1959) se caracterizaron por una marcada perspectiva violentóloga. De hecho, la disciplina que estudiaba la paz se conocía como *polemología* -estudio de la guerra- constituyendo su base epistemológica las teorías de los conflictos, con los conceptos centrales de violencia, guerra y paz negativa (Martínez Guzmán, 2001).

En una segunda etapa (1959-1990) Johan Galtung introduce el concepto de *paz positiva*. La paz pasa a entenderse como algo más que la ausencia de guerra. La paz está directamente relacionada con la existencia de condiciones de justicia social y desarrollo necesarias para la satisfacción de las necesidades básicas de las personas. «La paz positiva tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas encaminadas a la satisfacción de esas necesidades» (Martínez Guzmán, 2001: 64). Esas necesidades básicas, según Johan Galtung (2003a), son seguridad, bienestar, identidad y libertad.

En la actualidad, en lo que denominamos la tercera etapa de los Estudios para la Paz (desde 1990 hasta el presente), surge el concepto de cultura de paz como alternativa a la violencia cultural. Mientras que en la primera etapa el estudio se centraba en la violencia directa -privación inmediata de la vida mediante homicidios, genocidios, guerras-, y en la segunda etapa el interés recaía en la violencia estructural -privación lenta de la vida: pobreza, hambruna, exclusión-, en esta tercera etapa aparece el concepto de violencia cultural (Martínez Guzmán y otros, 2009).

[La violencia cultural es] todavía más sutil que la violencia estructural porque refiere a todos aquellos discursos que legitiman y promueven bien la violencia estructural, bien la directa. Incluye planteamientos epistemológicos, religiosos, leyes, doctrinas, himnos, canciones, etc. Es decir, en nuestra interpretación, formas de «cultivar» la relaciones humanas que promueven cualquier tipo de violencia, marginación y exclusión» (Martínez Guzmán, 2005: 54).

La Cultura de Paz, o Culturas para hacer las paces como preferimos denominarlas desde la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la UJI ponen en valor los aspectos culturales que promueven una convivencia pacífica. Recuperando su sentido etimológico como «cultivo», la cultura para la paz «consiste en la creación de nuevas formas que cultivar las relaciones entre los seres humanos mismos y entre estos y la naturaleza para incrementar las posibilidades humanas de vivir en paz» (Martínez Guzmán, 2004: 209). No existe una única cultura, igual que no existe una única forma de cultivo, hay muchas formas de hacer las paces, por ello hablamos de *culturas para hacer las paces*, reclamando los derechos a la interculturalidad de los ciudadanos del mundo.

Una de las cualidades de la violencia cultural es que «hace opaca nuestra responsabilidad moral» (Martínez Guzmán, 2004: 210). Las culturas para hacer las paces contrarrestan esta opacidad, y hacen transparentes las responsabilidades morales que tenemos, legitimándonos para pedirnos cuenta de cómo cultivamos las relaciones con otros seres humanos y con la naturaleza, a la vez que buscamos nuevas maneras de hacernos las cosas. Así, la cultura para la paz surge como alternativa a los discursos enfocados en la violencia, centrando el interés en la paz, tomando lo que Francisco Muñoz denomina una perspectiva pazológica o irenológica.

1.2.1.2. La Paz Imperfecta

Este cambio de foco responde a una necesidad real, de centrarnos en lo que nos interesa y no en lo que no deseamos. Francisco Muñoz (2001) denomina *esquizofrenia cognitiva* al fenómeno observado por Martínez Guzmán por el cual «al pensar en la paz, pensamos inmediatamente en la guerra y en la violencia» (Comins Mingol, 2009: 20). Todos deseamos la paz, pero nos fijamos, observamos, investigamos y nos centramos en la violencia.

Para romper esa *esquizofrenia cognitiva* que parece dominar el pensamiento occidental, Muñoz (2001) propone entender la paz como una paz imperfecta, en contraposición a una paz utópica y prospectiva, como un proceso que se ha de ir construyendo día a día entre todos. Observamos la paz imperfecta cuando conseguimos regular los conflictos pacíficamente, cuando optamos por la satisfacción de las necesidades de los otros, cuando tenemos el máximo de paz posible con las circunstancias con las que contamos. Es imperfecta porque aunque gestione pacíficamente las controversias también convive con conflictos y ciertas formas de violencia.

La «imperfección» nos acerca a lo más «humano» de nosotros mismos, ya que en nosotros conviven emociones y cultura, deseos y voluntades, egoísmo y filantropía, aspectos positivos y negativos, aciertos y errores, etc. También, nos permite reconocernos a las personas como actores siempre inmersos en procesos dinámicos e inacabados, ligados a la incertidumbre de la complejidad del universo. Todas estas circunstancias nos «humanizan» porque nos hacen a la vez «libres» y «dependientes» de todo aquello con lo que tenemos que convivir inexorablemente: los demás, la naturaleza y el cosmos (Muñoz, 2004: 898).

La Paz Negativa, percibida como la ausencia de violencia en cualquiera de sus formas - directa, estructural, cultural y simbólica- no parece muy alcanzable, menos aún la Paz Positiva, entendida como el predominio total de la justicia social. Es por ello que Muñoz nos invita a considerar la paz como la suma de todos los pasos que damos en su dirección sin esperar la obtención de una paz absoluta o completa. Esta noción facilita la consecución de nuestros objetivos, al permitir una comprensión global -no parcial- de la paz, accediendo a todas sus realidades independientemente de sus dimensiones demográficas, espaciales o temporales, ofreciendo mejores y mayores opciones de investigación al ampliar el campo de estudio, y facilitando una mejor promoción de ideas, valores, conductas y actitudes para la paz (Muñoz, 2004).

1.2.1.3. El Giro Epistemológico

Esta propuesta está en línea con el *giro epistemológico* que Vicent Martínez Guzmán (2000, 2001) propone desde la cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la UJI. El autor, en consonancia con la evolución observada en los estudios para la paz, propone cambiar la forma de entender la paz, acercándonos a ella no desde la negación de la violencia sino desde la reconstrucción de nuestras competencias y capacidades para hacer las paces. Así entendemos la Filosofía para la Paz, como una concepción que «*no es neutral ni objetiva*: está comprometida con el incremento de la convivencia en paz entre los seres humanos y la disminución de los niveles de violencia, guerra, marginación y exclusión» (Martínez Guzmán, 2000: 87-88). Sabemos lo que sería vivir en paz porque tenemos intuiciones, sensaciones, imaginaciones que nos impelen a buscarla, a reproducirla, por ello tenemos criterios para ver y analizar las situaciones de violencia en las que no se da esa paz. De ahí nace la propuesta de «*inversión epistemológica*: no se trata de aprender sobre la paz, porque sabemos lo que no es paz; sino de reconstruir las maneras de hacer las paces que, aunque sean paces imperfectas, constituyen parte de nuestra condición humana» (Martínez Guzmán, 2000: 88).

A continuación resumo los ejes del giro epistemológico (Martínez Guzmán y otros, 2009; Martínez Guzmán, 2000, 2001) propuesto. Considero que la integración de estos puntos es necesaria para comprender la dimensión de este trabajo y la relación que podemos establecer entre la Filosofía para la Paz y la Ecología de los Sistemas Humanos, perspectivas que conjuntamente configuran el marco teórico -interdisciplinario- de este trabajo. Porque si podemos reconstruir nuestras capacidades para hacernos las cosas de manera pacífica y podemos pedirnos responsabilidades por cómo nos las hacemos, nuestra educación y sociabilización cobran vital importancia en la configuración y potenciación de esas capacidades.

1. En lugar de la objetividad, intersubjetividad e interpelación mutua entre las personas implicadas.
2. En lugar de la perspectiva del observador distante, perspectiva del participante en la reconstrucción de formas de vivir en paz
3. En lugar de la relación entre sujeto y objeto, destacamos la relación entre sujetos que tienen derecho a la interlocución, a expresar sus opiniones.
4. En lugar de dicotomías entre hechos y valores, resaltamos los valores y la inexistencia de «hechos puros». Nuestro campo de estudio es *lo que nos hacemos los unos a los otros*.
5. En lugar de la neutralidad respecto de valores, asumimos el compromiso con los valores que fomentan las formas pacíficas de convivencia.
6. En lugar del paradigma de la conciencia, paradigma de la comunicación, del saber que hacemos conjuntamente.
7. En lugar de idealistas, nos consideramos realistas. Sabemos que las personas podemos hacernos las cosas de maneras diferentes, tenemos muchas competencias y podemos potenciar aquellas que facilitan una cultura de paz.
8. En lugar de la unilateralización de la razón, hablamos de razones, sentimientos, emociones, cariño y ternura. Defendemos que no hay dicotomía entre razón y cuidado.
9. En lugar de una justicia neutra, abogamos por una justicia solidaria y «con cuidado».
10. En lugar de ver el mundo como un espacio abstracto, entendemos que está formado por una diversidad de lugares.

11. En lugar de una naturaleza distante, objetiva y ajena, que hay que controlar y dominar, nos consideramos parte de ella, y nos comprometemos con el medio ambiente del que formamos parte.
12. En lugar de la dicotomía entre la naturaleza y la cultura, reivindicamos su vinculación y admitimos la construcción social de la naturaleza.
13. En lugar de enfocarnos sólo en lo masculino, resaltamos la categoría de género para visibilizar la exclusión de las mujeres en nombre de la neutralidad.
14. En lugar de ver la vulnerabilidad humana exclusivamente como desencadenante de mecanismos de agresión, destacamos su valor para hacernos sentir la necesidad de las otras y los otros y originar ternura.
15. En lugar de entender que la paz es sólo cosa de santos o héroes, reivindicamos que la paz es para gente como nosotros.

1.2.2. El valor de los Estudios para la Paz en la sociedad

Los niveles de violencia en la sociedad actual son realmente alarmantes. Pese a que, siguiendo a Irene Comins (2009) enfoco este trabajo como *pazóloga* y no como *violentóloga* considero necesario visibilizar la violencia para reconocer su existencia. Por ello quiero hacer una reflexión sobre la omnipresencia de la violencia. La tenemos dentro, cuando las violencias interiores no nos permiten tomar una decisión sobre qué opción escoger si tenemos varias. La tenemos a nuestro alrededor, cuando conflictos interpersonales afectan a amigos, conocidos, familiares. La tenemos en nuestro mundo, en forma de violencia de género, escolar, medioambiental, juvenil, en forma de guerras, conflictos armados y terrorismo. La violencia asoma a prácticamente todos los espacios de la vida de las personas. Por ello, reiteramos, la

necesidad de la doble dimensión crítica de los estudios para la paz: la de reconocimiento de la violencia utilizando la metodología de la deconstrucción, y la segunda de superación mediante la construcción de alternativas favorables para la transformación de estas violencias por medios pacíficos (Martínez Guzmán y otros, 2009).

1.2.2.1. Visibilización y denuncia de la violencia

Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert (2009) afirman que el primer objetivo de los Estudios para la Paz es reconocer que la violencia existe, para visibilizarla y así denunciarla. No podemos pretender transformar pacíficamente los conflictos o situaciones de violencia sin un previo análisis. Mediante este análisis podemos comprender la naturaleza del conflicto o de la violencia y por lo tanto visibilizarla. Una vez hecha visible debemos ir un paso más allá y debemos denunciarla.

La denuncia de la violencia es fundamental para la toma de conciencia por parte de las personas víctimas de las injusticias y por la población en general. Si no denunciamos algo, puede pasar desapercibido. La violencia se integra de tal manera en la sociedad que si no reflexionamos sobre ella, la visibilizamos y la denunciamos, podemos llegar a integrarla como parte de nuestras vidas sin ser conscientes del daño producido o de cómo altera nuestro bienestar. De ahí la importancia de la concienciación para promover la acción. En este sentido Freire plantea su noción de concientización, instando a la persona educada a que tome conciencia de las situaciones vividas y a que se responsabilice, tomando un papel activo en el proceso educativo (Martínez Guzmán y otros, 2009: 98). Freire nos habla de opresores y oprimidos en un momento histórico distinto al actual, pero su propuesta es vigente en la actualidad: las personas oprimidas deben ser conscientes de las situaciones de injusticia y promover la acción para así superarlas.

Las personas podemos hacernos las cosas de muchas maneras, y podemos elegir hacérselas con violencia, pero también con respeto, paz y amor. Francisco Muñoz (2001) llama nuestra atención sobre cómo regulamos por medios pacíficos muchos de los conflictos que nos encontramos en el día a día, pero sólo nos fijamos en los que gestionamos de manera violenta. Parece que siempre prestamos más atención a la violencia que a la paz. Cascón Soriano (2001) nos dice que esto es así porque hemos sido educados así, por todas partes vemos que los modelos que dicta la sociedad “resuelven” los conflictos mediante la violencia, mediante la anulación del otro, no mediante soluciones justas y mutuamente satisfactorias. Puede que sea cierto, basta con asomarnos a los medios de comunicación, a la producción audiovisual para todas las edades para comprobar que están cargados de violencia y que la paz no aparece por ningún lado, modelando los patrones que luego vemos en la sociedad (Martínez Guzmán y otros, 2009).

En este trabajo, como he planteado al inicio, propongo que esto es cierto, que las personas podemos elegir cómo performamos nuestras relaciones, igual que podemos pedirnos cuentas por cómo las performamos. Para ello, siguiendo a Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert, propongo que *«aprendamos a dar más valor a la paz que a la violencia. Resaltemos esos momentos de paz que todos los días tienen lugar en nuestras vidas. Focalicemos nuestra atención en ellos, y empecaremos a deshabituarnos de la violencia para convertir la paz en nuestro hábito»* (2009: 99).

Podemos y debemos tomar conciencia de que somos nosotros quienes decidimos cómo hacer las cosas, por ello somos responsables de nuestras acciones y de sus consecuencias. Por esto afirmamos con contundencia que «nosotros los pacifistas somos los realistas» (Martínez Guzmán, 2005: 17), y al hacerlo reivindicamos que nuestra mayor preocupación es la transformación por medios pacíficos de los conflictos con los que generamos sufrimiento a

nosotros mismos y a la naturaleza. Reconocemos que la violencia existe, la visibilizamos y denunciemos para buscar alternativas pacíficas para su regulación (Martínez Guzmán y otros, 2009).

1.2.2.2. Construcción de alternativas pacíficas

Acabamos de ver la importancia de la visibilización y denuncia de la investigación para la paz, pero como hemos indicado anteriormente, la dimensión de esta disciplina es doble, por lo que debemos, en este punto prestar una especial atención al segundo objetivo de los estudios para la paz, la construcción de alternativas que fomenten una transformación pacífica de los conflictos, de las injusticias y de la violencia. A continuación y siguiendo a Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert (2009) expongo los elementos con los que contamos para poder llevar a cabo esa labor tan fundamental como es la construcción de culturas para hacer las paces.

EL USO DE LA COOPERACIÓN

Enfocar los conflictos desde la cooperación nos hace ver a las otras partes como alguien con quien puedo colaborar, aprender y enseñar, no como un enemigo a eliminar por que es diferente o piensa diferente. Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert (2009), nos recuerdan que según Tjosvold, la cooperación permite tener en cuenta las ideas de todas las personas afectadas por la situación violenta, así como fortalecer las relaciones de cara al futuro. Cascón Soriano (2001) destaca que en las relaciones cooperativas subyace algo muy intrínseco a la filosofía «noviolenta»: el fin y los medios tienen que ser coherentes, por lo que se buscan soluciones de tipo gano-ganas en las que todos y todas ganamos. Cooperar no quiere decir acomodarse renunciando a algo que nos resulta fundamental. No ceder en lo fundamental es básico para establecer una negociación cooperativa, otra cosa es ceder en algo que nos resulta

menos importante. Cooperar significa abordar los conflictos entre todas las partes, considerando todas las percepciones y utilizando la fuerza de todas y todos en el objetivo común.

NUEVAS MANERAS DE PERCIBIR EL MUNDO

Mirar a nuestro alrededor con empatía y sensibilidad nos permite percibir las cosas y las personas que nos rodean de otro modo. Irene Comins Mingol nos traslada la definición que Eisenberg y Miller hacen de la empatía, el «estado afectivo que brota de la aprehensión del estado emocional del otro y que es congruente con él (2007: 184). Según Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert (2009), basar nuestras percepciones en la empatía facilita el poder ponernos en el lugar de las otras personas para darnos cuenta de que no somos el centro de todas las cosas, comprendiendo lo que los demás piensan y sienten, y por qué lo piensan y sienten. Estos autores, siguiendo a Fisher y otros afirman que de este modo la comprensión de los sentimientos y pensamientos de las otras personas pasa a ser más importante que saber y decidir quién tiene la razón.

NUEVOS USOS DEL PODER

En la construcción de nuevas formas de transformar pacíficamente la sociedad que pretendemos desde los estudios para la paz toman especial importancia nuevas formas de concebir el poder que sean menos autoritarias y subordinantes. Según Boulding (1993), el poder se puede dividir en tres categorías: el poder amenazador, destructivo por naturaleza, utilizado principalmente en contextos políticos; el poder económico, basado en el poder de producir e intercambiar cosas; y el poder integrador, que se basa en la creación de relaciones fundamentadas en el amor, el respeto, el afecto, la legitimidad, la comunidad y la personalidad. Como trabajadores para la paz, nuestra finalidad es poner en valor el uso del poder integrativo,

visibilizándolo y potenciándolo, a la vez que transformamos los otros dos poderes, principalmente el amenazador por medios pacíficos. Este uso de poder integrativo entronca con el poder concertado que según Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert propone Hannah Arendt, en base al cual las personas «podemos pedirnos cuentas por aquello que hacemos» y «debemos participar de un modo integrativo para hacer evidente la fragilidad y vulnerabilidad humana con la finalidad de superar pacíficamente las injusticias, los conflictos y las violencias que nos acechan» (2009: 101).

EL RECONOCIMIENTO

El reconocimiento, propio y de los otros y las otras, es otro de los factores clave para construir alternativas favorables a la transformación pacífica de la violencia. Irene Comins Mingol y Vicent Martínez Guzmán plantean que “una manera de afrontar el miedo, la fragilidad, y vulnerabilidad que supone el descubrimiento de la alteridad, la diversidad y la diferencia, pasa por el reconocimiento del cuerpo” (2010: 38). Honneth, nos dice que «la autoconciencia del hombre depende de la experiencia del reconocimiento social» (1997: 239), y que «los seres humanos [...] para construir y mantener una autorrelación positiva requieren de las reacciones aprobatorias o afirmativas de otros sujetos» (1997: 243). Siguiendo la interpretación que Comins Mingol y Martínez Guzmán (2010) hacen de este autor, la identidad personal y colectiva se configura en interacción e interrelación con las otras y los otros y se basa en la confianza en el cuerpo, en los sentimientos y en la vida afectiva en general.

Con “el dominio del cuerpo” y la expresión de los sentimientos, vamos configurando nuestra identidad en relación con los cuerpos y los sentimientos de los demás y de ahí la necesidad del reconocimiento a través de muestras de afecto, amor, e incluso de caricias, obviamente, relativas a las características culturales de la propia identidad colectiva (Comins Mingol y Martínez Guzmán, 2010: 57).

Honneth (1997; Comins Mingol, 1998; París Albert, 2009) apunta que hay tres formas de reconocimiento intersubjetivo que son interdependientes entre sí. En primer lugar, el reconocimiento de la integridad personal a través del amor y el cuidado; en segundo lugar, el reconocimiento de la interacción social a través del respeto moral y del derecho; y en tercer lugar, el respeto de la obligación moral y de la forma de vida a través de la solidaridad o la lealtad. Irene Comins Mingol, señala que la tesis de Honneth es que «Las experiencias de menosprecio, de negación de reconocimiento a los individuos, hieren la subjetividad de tal modo que tienen un papel esencial en la historia del desarrollo de las estructuras normativas morales, jurídicas y políticas» (1998: 3). La ofensa moral o el menosprecio -negación del reconocimiento- pueden dar lugar o condicionar los conflictos sociales, por lo que se le debe prestar especial atención. Así, esta autora indica que Honneth reconstruye «un concepto de persona cuya existencia no distorsionada depende de tres formas de reconocimiento intersubjetivo: el amor, el derecho y la valoración social» (1998: 5).

EL EMPODERAMIENTO

El término empoderamiento deriva del vocablo inglés *empowerment*. Traducido como «capacitación» por Lederach, «revalorización» y «habilitación» por Bush y Folger y como «potenciación» en los informes anuales del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano, debemos al pensamiento feminista su traducción como «empoderamiento» (Martínez Guzmán, 2005). «Tiene el significado de que alguien recupere sus poderes, sus capacidades; tenga la posibilidad de potenciar sus competencias, se sienta revalorizado o valorado» (2005: 133). Desde los estudios para la paz, con el término empoderamiento nos referimos a la capacidad que las personas tenemos de regular y transformar nuestros conflictos por nosotros y nosotras mismas haciendo uso de nuestras facultades (París Albert, 2009). Podemos usar nuestras

capacidades y poderes para abordar las situaciones de violencia e injusticia que nos afectan, para transformar por medios pacíficos los conflictos en los que estamos involucrados. Vicent Martínez Guzmán (2005) interpreta, desde el doble significado que en inglés tiene el vocablo *empowerment* -acción de empoderar y estado de empoderado- que el empoderamiento «no es algo “que se concede”, sino algo que se recupera, [...], que se reconstruye desde las propias posibilidades de los agentes que se empoderan a ellos mismos si se consiguen las circunstancias y las estructuras adecuadas» (2005: 134). Es labor de la investigación para la paz promover este tipo de estructuras y circunstancias que promuevan el empoderamiento, mediante «*políticas en las que los propios seres humanos y colectivos puedan ejercer sus poderes, capacidades y competencias desde sus culturas, saberes valores y creencias, en interacción con las de los otros y las otras y formando parte de la tierra*» (Martínez Guzmán y París Albert, 2006: 31).

EL VALOR DE LA COMUNICACIÓN

La comunicación cobra especial relevancia a la hora de construir alternativas para la transformación pacífica de las injusticias en una sociedad con unos niveles de violencia tan altos como la actual. Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert (2009) proponen utilizar un modelo de comunicación fundamentado en los principios de la ética del discurso, especialmente en la noción de igualdad y libertad que proponen Cortina y Habermas. La igualdad plantea que todas las personas somos iguales a la hora de participar en los actos de comunicación y que tenemos los mismos derechos y deberes, y las mismas posibilidades de ser escuchados. La libertad, uno de esos derechos, implica poder expresar libremente nuestra opinión y «hacer saber qué pensamos y qué sentimos para que nuestros pensamientos y sentimientos se tengan en cuenta durante el acto del habla» (2009: 103).

Estas autoras y este autor señalan que el objetivo de este modelo de comunicación es el entendimiento lingüístico de las personas a través del reconocimiento, mediante la comunicación verbal y no verbal. Siguiendo a Lederach (1995), un modelo de comunicación adecuado para la construcción de alternativas para la transformación pacífica de conflictos debe considerar también otros factores, muy relevantes en el proceso de comunicación. Por un lado, el valor de saber expresarse, el «mira lo que quiero decir», responsabilidad del emisor; por otro, el valor de la percepción, el «veo lo que quieres decir», responsabilidad del receptor; y por último, el valor de la interpretación, el «comprendo lo que has querido decir», responsabilidad también del receptor. Estos factores son los que subyacen en la solidaridad comunicativa o pragmática que según Martínez Guzmán (2001) favorece una regulación pacífica de los conflictos, y se da cuando ambas todas las partes se esfuerzan en la comprensión del mensaje: el emisor en hacerse comprender y el receptor en comprender el mensaje correctamente. La solidaridad comunicativa se contrapone a la ineficacia comunicativa que se da cuando estos esfuerzos fracasan y surge la violencia en la comunicación.

Vicent Martínez Guzmán (2001) fundamenta su idea de la solidaridad comunicativa en la Teoría de los actos de habla de Austin, quien señala que todo acto de habla está compuesto por tres elementos:

1. La *fuerza ilocucionaria* o fuerza con la que decimos algo (promesa, amenaza ...).
2. Los *efectos ilocucionarios* como la comprensión o la aprehensión. La fuerza ilocucionaria nos une a nuestros interlocutores a través de efectos ilocucionarios.
3. El *acto perlocucionario* que se refiere a las consecuencias que siguen a la transmisión de los mensajes.

Podemos hablar de solidaridad comunicativa cuando emisor y receptor se responsabilizan del papel desempeñado en ese acto de habla, cuando el emisor se compromete con su mensaje y sus consecuencias y cuando el receptor comprende la fuerza ilocucionaria con la que se le ha transmitido el mensaje. Este ejercicio de responsabilidad impide que la comunicación se torne violenta, contribuyendo a la transformación pacífica de conflictos e injusticias.

LA RESPONSABILIDAD

Acabamos de ver la importancia que tiene la responsabilidad en la comunicación de acuerdo con la Teoría de los actos de habla de Austin. Vicent Martínez Guzmán nos recuerda que «Los seres humanos somos causa de nuestras propias acciones. Por tanto somos capaces que responder de ellas, de responsabilizarnos» (2001: 198). «Ser responsables de las cosas que hacemos, decimos o callamos se convierte en un factor esencial si pretendemos llevar a cabo un actuar justo» (Martínez Guzmán y otros, 2009: 105).

Esta idea de responsabilidad subyace en la fenomenología lingüística de los sentimientos que propone Strawson (Martínez Guzmán y otros, 2009; Martínez Guzmán, 2001; París Albert, 2009). Strawson propone reconstruir lo que los seres humanos nos hacemos desde tres perspectivas:

1. La de cómo me siento por lo que me hacen a mi: Debo preocuparme por lo que otras personas hacen cuando me afecta directamente, y estar atenta a no caer en el egoísmo.
2. La de cómo me siento por las cosas que yo hago: Debo preocuparme por los efectos sobre las otras personas cuando yo realizo una acción.
3. La de cómo me siento por las cosas que una tercera persona hace a una segunda: También debo preocuparme por lo que sucede a mi alrededor, y más lejos, aunque

no me afecte directamente, haciendo uso de mi capacidad de indignación ante las injusticias que observo.

Desde la filosofía para la paz destacamos la importancia de responsabilizarnos de estas tres perspectivas. Las tres están profundamente interconectadas e interrelacionadas. Debemos responsabilizarnos y preocuparnos de las acciones que nos afectan directamente, debemos preocuparnos y responsabilizarnos de las acciones que nosotros realizamos y debemos preocuparnos y responsabilizarnos de las acciones que otras personas realizan hacia otras. Tener en cuenta simultáneamente estas tres perspectivas facilita la construcción de alternativas pacíficas para la transformación de las situaciones de injusticia y violencia.

Acabamos de ver los elementos que desde la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Univesitat Jaume I proponen Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert (2009) para la construcción de alternativas que fomenten una transformación pacífica de los conflictos, de las injusticias y de la violencia. Recordemos estos elementos, pues serán los valores que utilizaremos en el estudio de caso para valorar la hipótesis principal que mantiene que *la autorregulación en la crianza y la educación puede potenciar los valores propicios para la construcción de culturas para hacer las paces*.

1.3. AGRESIVIDAD VS DESTRUCTIVIDAD Y VIOLENCIA

Como veremos a continuación, desde la Filosofía para la Paz planteamos que *«Como seres humanos disponemos de una capacidad innata hacia la violencia y de una capacidad innata hacia la paz, [...] seguramente [es] nuestra construcción social la que influye directamente en el hecho de ser más violentos o más pacíficos»* (Comins Mingol y París Albert, 2013: 129). El objetivo general de este trabajo es investigar cómo esa construcción social influye

y potencia unas capacidades u otras en la persona y determinar cuales son los factores que pueden favorecer las capacidades no violentas para favorecer una cultura de paz.

Para abordar este objetivo debemos aproximarnos al concepto de agresividad, y a los conceptos que normalmente se le asocian: destructividad y violencia. En este apartado me centro en estos conceptos. En primer lugar respondo a la cuestión de si el ser humano es violento por naturaleza desde la perspectiva de la Filosofía para la Paz y reviso las consideraciones del Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia que la UNESCO adopta en 1989. A continuación analizo el concepto de agresividad desde la perspectiva de 3 autores que defienden su naturaleza positiva, Wilhelm Reich, Erich Fromm y José Sanmartín. He seleccionado estos tres autores porque comparto su enfoque positivo de la agresividad, y cada uno lo hace desde una perspectiva distinta, distinguiendo la agresividad de los conceptos con la cual se suele confundir, destructividad, sadismo, crueldad y violencia. Mi intención no es realizar un tratado sobre la agresividad humana, sino introducir al lector o lectora en esta concepción positiva, concepción que en el segundo capítulo, cuando analicemos cómo se entiende la agresividad en el marco de la Ecología de los Sistemas Humanos tomará aún más sentido.

1.3.1. ¿Es el ser humano violento por naturaleza? Respuesta desde la Filosofía para la Paz

Irene Comins Mingol y Sonia París Albert (2013), desde la cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I afirman que son numerosas las ciencias que, desde una perspectiva violentológica, parecen contestar afirmativamente a esta pregunta, y muchos los esfuerzos de investigación enfocados a encontrar una base biológica al origen de la violencia. Los estudios para la paz en cambio, siguiendo a Francisco Muñoz (2001), apuestan por «una

perspectiva antropológica pazológica, no unilateral ni dicotómica, sino consciente de las capacidades del ser humano tanto para la violencia como para la paz, y que por lo tanto, sitúa en el ámbito de la libertad, la responsabilidad y la cultura, el análisis de la violencia» (Comins Mingol y París Albert, 2013: 119). Las autoras citan evidencias empíricas desde la antropología para la paz y otras disciplinas, basadas en Haas, Adams, Sponsel y Gregor, Howard, Gregor, Bonta y Fry que niegan que exista un determinismo biológico detrás de la conducta violenta.

Vicent Martínez Guzmán propone *«entender la agresividad como un impulso que parece que, ciertamente, tenemos; pero de ahí no necesariamente se puede seguir una conducta violenta»* (2005: 86). *«La violencia es algo que nos hacemos los seres humanos y [...] no sólo somos violentos por naturaleza. Somos otras muchas cosas y siempre podemos pedirnos cuentas por cómo nos hacemos lo que nos hacemos»* (2005: 91).

Comins Mingol y París Albert (2013) resumen en 4 puntos la propuesta desde la filosofía para la paz respecto a este dilema:

1. La conflictividad y la complejidad son rasgos naturales de las personas, pero no por ello todos manifestamos estos rasgos del mismo modo. La expresión de estos rasgos depende no sólo de nuestra biología, sino también y especialmente de nuestro condicionamiento social.
2. No todas las personas tenemos por qué reaccionar igual ante los conflictos. Hay toda una variedad de respuestas para cada conflicto y el modo en el cada persona lo afronta depende no sólo de los componentes biológicos de su carácter y personalidad, sino también de nuestras propias experiencias y entorno social.
3. Los seres humanos no somos ni violentos ni pacíficos por naturaleza. Tenemos capacidades innatas tanto hacia la violencia como hacia la paz, y el que

potenciemos unas u otras depende en gran medida de nuestro proceso de construcción social.

4. Con todo, afirmar que existen bases cerebrales universales para justificar la violencia, conlleva afirmar que existen bases cerebrales universales para justificar la capacidad de actuar pacíficamente. Son las capacidades de actuar pacíficamente las que queremos difundir, aprender y fomentar las trabajadoras para la paz.

1.3.2. El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia

En esta línea, en 1986, Año Internacional de la Paz, un equipo internacional de científicos y especialistas se reunió en Sevilla para redactar un manifiesto sobre la violencia, auspiciado por las Naciones Unidas y adoptado por la UNESCO en 1989. El fin del manifiesto es claro: combatir los mitos sobre la violencia, mitos que hasta ahora han sido utilizados para justificar la violencia y la guerra, mitos que obstaculizan una construcción de la paz al mantener que «la guerra está inscrita a la naturaleza humana». Mitos muy «convenientes» pues como John Stuart Mill afirma «de las posibles maneras de eludir las influencias de la moral y la sociedad sobre la mente humana, la más corriente es la de hacer responsable de las diferencias de comportamiento y carácter a diferencias naturales innatas» (Montagu, 1983). El manifiesto de Sevilla declara que es científicamente incorrecto (Adams, 1992):

- Mantener que la propensión a hacer la guerra es una herencia de nuestros antepasados animales. La guerra es un fenómeno exclusivamente humano, fruto de la cultura.
- Afirmar que estamos programados genéticamente para la guerra o cualquier otra forma de violencia. El comportamiento humano está condicionado por la naturaleza biológica pero

también por el entorno social y ecológico, no se puede afirmar que los genes lo determinen totalmente.

- Pretender que la evolución humana se ha basado en la selección del comportamiento agresivo en detrimento de otros comportamientos como la cooperación o aquellos relacionados con funciones sociales básicas.
- Afirmar que tenemos “un cerebro violento”. Nuestro aparato neurológico nos permite actuar de manera agresiva y violenta, pero no nos impulsa a ello, nuestro comportamiento está modelado y modulado con la socialización y los tipos de acondicionamiento recibidos.
- Mantener que la guerra es instintiva o que responde a un único móvil. La guerra actual es un fenómeno de suma complejidad y causalidad que conlleva multiplicidad de factores controlados desde un marco institucional: características personales, aptitudes sociales y factores racionales.

Transcribo a continuación la conclusión del manifiesto pues es un mensaje lleno de optimismo y de “realismo”:

Como conclusión proclamamos que la biología no condena a la humanidad a la guerra, al contrario, que la humanidad puede liberarse de una visión pesimista traída por la biología y, una vez recuperada su confianza, emprender [...] las transformaciones necesarias de nuestras sociedades. Aunque esta aplicación depende principalmente de la responsabilidad colectiva, debe basarse también en la conciencia de individuos, cuyo optimismo o pesimismo son factores esenciales. Así como "las guerras empiezan en el alma de los hombres", la paz también encuentra su origen en nuestra alma. La misma especie que ha inventado la guerra también es capaz de inventar la paz. La responsabilidad incumbe a cada uno de nosotros (Adams, 1992: 30).

1.3.3. Agresividad vs Destructividad, sadismo y violencia

Agresividad.

(Del lat. *aggressus*, part. de *aggrēdi* 'agredir', e *-ivo*).

1. f. Tendencia a actuar o a responder violentamente.
2. f. Acometividad.

Acometividad.

1. f. Propensión a acometer, atacar, embestir. *La acometividad es una característica de los toros bravos.*

2. f. Brío, pujanza, decisión para emprender algo y arrostrar sus dificultades. *Su acometividad en el mundo de los negocios le proporciona grandes éxitos.* (Real Academia Española, 2012)

El uso de la palabra agresividad siempre da lugar a confusión (Rof Carballo, 1987) ya que se puede interpretar en un sentido muy amplio. Agresividad y violencia son dos conceptos distintos, pero a menudo se habla de ellos como si fuesen lo mismo. Catalogamos como agresivos actos que son violentos, o como violentos actos que son agresivos, y acabamos asimilando ambos conceptos, transfiriendo al concepto de agresividad unas connotaciones negativas que no son necesariamente suyas. Incluso la Real Academia de la Lengua Española (2012), muestra esta dicotomía, definiendo la agresividad en términos de «violencia» en su primera acepción y de «acometividad» en la segunda.

Erich Fromm relaciona la agresividad con su radical *-aggrēdi* (de *ad* -hacia- y *gradus* -paso-): avanzar, ir, dar un paso hacia delante. «Ser agresivo, de acuerdo con el sentido original, es pues avanzar hacia un objetivo, sin vacilación indebida, duda ni temor» (1980: 134).

Wilhelm Reich utiliza también la etimología de agresividad para darle un significado literal de «acercamiento» (1955: 127) y plantea la necesidad de distinguir entre agresividad, destructividad y sadismo. Reich (1927, 1955; Serrano Hortelano, 2001), otorga a la agresividad un valor positivo, entendiéndola como la fuerza vital, la energía que surge del interior del ser humano para acometer, para ir hacia las cosas, para salir hacia el mundo, llegando a afirmar que

«Toda manifestación positiva de la vida es agresiva; tanto la actividad placentera sexual como el asegurarse el alimento» (1955: 127). Según Reich (1927), la destructividad supone la destrucción de una amenaza, o de los obstáculos que dificultan la consecución de una meta, y puede ser tanto racional o irracional -patológica- cuando surge desde el inconsciente por la represión sufrida. El sadismo surge en situaciones en las que no hay justificación posible, es exclusivamente humano, y fruto de la represión social, como veremos más adelante. «El animal no humano mata para sobrevivir, el humano saca su sadismo para resarcir su pulsión sádica destructiva» (Serrano Hortelano, 2001: 54).

Fromm establece una distinción básica al referirse a los diferentes tipos de impulso de agresión observados: agresión biológicamente adaptativa, favorable a la vida y benigna, y agresión biológicamente no adaptativa y maligna. La agresión biológicamente adaptativa, programada filogenéticamente en humanos y animales, constituye una característica necesaria para la supervivencia, es reactiva y defensiva, dirigida a eliminar la amenaza, bien destruyéndola o suprimiendo su origen. La agresión biológicamente no adaptativa, maligna, o destructividad y crueldad, no supone una defensa, no está programada filogenéticamente, es exclusiva de la raza humana, es socialmente perturbadora, y dañina no sólo para la persona atacada sino también para la atacante. Fromm considera que la destructividad no es una característica instintiva del ser humano, sino que es una pasión arraigada en el carácter. «El que la pasión dominante del hombre sea el amor o la destructividad depende en gran parte de las circunstancias sociales; pero estas circunstancias operan en relación con la situación existencial biológicamente dada y las necesidades que en ella tienen su origen» (1980: 8).

José Sanmartín (2000, 2004), hace una distinción en la misma línea, entre agresividad y violencia. Mantiene que la agresividad es innata y positiva, y constituye el factor que permite la

adaptación al medio y la fuerza para vencer obstáculos. La violencia, en cambio, es aprendida y negativa. «La biología nos hace agresivos; pero es la cultura la que nos hace pacíficos o violentos» (Sanmartín, 2000: 19). La cultura da forma a la biología y al igual que puede inhibir la agresividad, manteniéndola como un instinto al servicio de la supervivencia, también puede potenciarla, convirtiéndola en una conducta intencionalmente dañina que no tiene nada que ver con la eficacia biológica, en cuyo caso ya no estamos hablando de "agresividad" sino de "violencia". La violencia es por tanto el resultado de la interacción entre agresividad y cultura. Pero el que seamos agresivos por naturaleza no implica que seamos violentos: «la herencia sólo suministra la potencialidad» (Montagu, 1978: 29), o como afirma Sanmartín: «El agresivo nace, el violento se hace» (2000: 11). La violencia no es un producto de la «bioevolución» o evolución biológica, sino que es el resultado de la «tecnoevolución» o evolución cultural.

Considero necesario aclarar que con la diferenciación entre agresividad y destructividad o violencia no pretendo crear un binomio de opuestos aunque pueda parecer por la tendencia a ver el mundo maniqueamente. La agresividad se puede manifestar con violencia, la agresividad se puede percibir con violencia; el mundo de las relaciones humanas es muy complejo y cada emisor y receptor del mensaje está condicionado por su historia vital, por su imaginario que le sirve para la interpretación de los mensajes que recibe. El propósito de esta breve revisión del concepto de agresividad es establecer un punto de partida, y dejar bien claro que no considero que agresividad, destructividad o violencia sean sinónimos, sino que todo lo contrario, su naturaleza y sus implicaciones son muy distintas.

1.4. TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS

Como he explicado en la introducción general de este trabajo, una de las fuentes de inspiración de esta investigación ha sido ver cómo mi hijo y los niños y niñas regulan sus conflictos en el espacio de educación en libertad del que forman parte. Estamos hablando de los conflictos que surgen en su entorno, entre las niñas, los niños y las personas adultas que conviven día a día, por lo que este trabajo se centra en los conflictos de carácter interpersonal. A mi entender, el proceso que ellos utilizan se asemeja mucho al enfoque que en los Estudios para la Paz se conoce como «transformación elicitiva de conflictos». En este apartado voy a estudiar los tres conceptos claves para entender este enfoque.

En un primer lugar estudio el concepto de conflicto, intentando comprender por qué normalmente se le adjudica un sentido negativo. En esta línea, reflexiono sobre el hecho de que los conflictos son algo inherente a las relaciones humanas y ofrezco las bases para invertir la concepción negativa que tenemos de los mismos.

En segundo lugar abordo el concepto «transformación de conflictos». Este es el enfoque que a mi entender resulta más adecuado para emprender la tarea de construir una cultura para hacer las paces. Por ello intento justificar esta opinión revisando los otros enfoques existentes, resolución y gestión; analizando las características del enfoque de la transformación; y profundizando en su naturaleza, en cómo se entienden los conflictos desde esta perspectiva y cuál es la metodología indicada para transformarlos pacíficamente.

Por último analizo el concepto «elicitivo». En primer lugar dirijo la atención hacia lo que el término anglosajón *elicitive*, origen de la traducción literal «elicitivo» y el vocablo castellano *reconstrucción*, por el que en ocasiones se traduce, implican. A continuación estudio los dos enfoques para la regulación de conflictos, el elicitivo o reconstructivo y el prescriptivo,

comparando las características principales de ambos. Finalmente me centro en la figura del trabajador elicitivo o la trabajadora elicitiva para la paz, reflexionando sobre las cualidades y virtudes que esta figura debe tener.

1.4.1. La naturaleza de los conflictos

Muy habitualmente asociamos la palabra conflicto a problema, lucha, oposición, a algo negativo, que hay que evitar. Como afirma Lederach, «percibimos el conflicto por medio de sus consecuencias destructivas, y no por lo que es en sí» (2000: 56). Este autor afirma que los conflictos nos exponen y arriesgan al daño propio, pues al enfrentarnos con otra persona o personas estamos automáticamente haciendo una valoración propia, de nuestra valía y del respeto y la estima que consideramos que tenemos. Es lo que el autor llama la «dinámica psicológica del conflicto». Es esta dinámica la que nos lleva, según Lederach, a abordar el conflicto con la intención de ganarlo por que nuestra valía está en juego, porque concebimos el conflicto como algo competitivo y que sólo una de las partes pueda ganar. Desde este punto de vista parece comprensible que las personas evitemos los conflictos, o que cuando estos sean inevitables entremos en ellos de modo competitivo y defensivo.

Cascón Soriano (2001) señala otras razones por las que esto puede ser así. En primer lugar, porque asociamos los conflictos al modo por el cual se abordan o “resuelven”, mediante la violencia, o la anulación de una de las partes, y no mediante un proceso de transformación den el cual ambas partes se quedan satisfechas. También apunta que un conflicto afronta a las personas, y requiere de mucha energía y tiempo, bienes muy preciados que no siempre estamos dispuestos a ceder. Es más, los cambios no suelen gustar, aunque sepamos que las cosas no están bien como están, nos puede costar mucho iniciar un proceso de transformación, que a priori puede parecer

largo y tedioso. La última razón, aunque no por ello la menos importante, es que no hemos sido educados para abordar los conflictos de una manera positiva; nuestro sistema educativo no potencia la enseñanza de actitudes positivas y recursos que promuevan una transformación pacífica de los conflictos. Con los conflictos ocurre lo mismo que con la paz, no hemos sido educados para concebirlos como algo positivo, siempre los hemos percibido negativamente, y les hemos otorgado un valor negativo, los conflictos regulados pacíficamente no nos llaman la atención, no quedan en la memoria, únicamente nos fijamos y registramos los conflictos que se han resuelto de manera violenta, de manera negativa.

En línea con la primera razón esgrimida por Cascón Soriano para justificar la habitual visión negativa de los conflictos, Francisco Muñoz afirma que el conflicto está presente en todas las actividades y en todas las sociedades humanas, y que su carácter positivo o negativo va a depender de los medios que utilicemos para regularlos (Muñoz, 2001). En este sentido, Vicent Martínez Guzmán aludiendo a la raíz latina del vocablo conflicto, *fligere* -chocar, darse un topetón, golpear-, nos dice que «Las relaciones humanas son intrínsecamente conflictivas: los seres humanos chocamos, topamos unos con otros. De ese choque puede surgir la anulación de las otras y los otros o la transformación creadora entre las propias tensiones de los conflictos» (2001: 192). John Paul Lederach entiende el conflicto en términos muy semejantes, al definirlo como «un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo» (2000: 59).

Vemos pues que los conflictos están siempre presentes en las relaciones humanas. Es la línea que, siguiendo la noción kantiana de la «insociable sociabilidad», mantienen los Estudios de los conflictos, que los conflictos son algo inherente a las relaciones humanas (Lederach, 1995,

2000; Martínez Guzmán, 2001, 2005). Vemos también que los conflictos no son necesariamente negativos o positivos: son los mecanismos que utilizamos para su regulación los que nos llevan a considerarlos como positivos o negativos. Es necesario integrar bien este mensaje, pues es una de las bases de este trabajo que emana del giro epistemológico planteado por Martínez Guzmán: las personas tenemos muchas alternativas para hacernos las cosas que nos hacemos de formas diferentes, de manera pacífica o violenta, y la responsabilidad de esta elección recae en cada uno de nosotros (Martínez Guzmán, 2001, 2005). Como vengo diciendo, mi intención en este trabajo es ver qué podemos hacer para potenciar los medios de regulación positivos en las personas desde el inicio de la vida misma.

Antes he mencionado la raíz latina de la palabra conflicto, *fligere* (choque), pero no me he detenido en su prefijo *co-*. Martínez Guzmán señala que este prefijo indica interdependencia, compañía, cooperación (2001, 2005). Lederach señala que Hocker y Wilmot afirman que los contrarios en un conflicto están en una posición de «oposición» y a la vez de «cooperación», lo que le lleva a pensar que «la esencia, muchas veces suprimida, del conflicto: es una paradoja» (2000: 58). Paradójicamente, las partes en un conflicto han de cooperar para estar en ese choque. Normalmente nos fijamos más en el choque, en la oposición. De hecho, se suele definir el conflicto en términos de esa oposición, olvidando que somos también co-partícipes de ese proceso, co-operando en el conflicto. Esta idea lleva al Lederach a afirmar que el conflicto, además de una paradoja, es «positivo y necesario para el crecimiento del ser humano» e «indispensable para la realización humana» (2000: 58). Al fin y al cabo, reflexiona el autor «La vida misma es una paradoja, y lejos de evitar o suprimir esta naturaleza, deberíamos valorarla y buscar hacerla productiva y beneficiosa. Los conflictos son una manifestación cotidiana de la vida y su calidad paradójica» (2000:59).

Siguiendo esta línea propongo invertir la concepción negativa del conflicto, pasando a entenderlos como algo natural e inherente a las relaciones humanas, cuyo carácter negativo o positivo va a depender de los mecanismos que utilicemos para su regulación. Este es el sentido positivo que atribuyo al conflicto. Como Vicent Martínez Guzmán (2005) previene, no pretendo frivolar el sufrimiento generado por una situación conflictiva de ningún tipo. Lo importante, como este autor nos recuerda, es superar la visión negativa del conflicto y aceptar que forma parte de nuestra vida y de nuestras relaciones. Los conflictos pueden aportarnos nuevos puntos de vista y bases para un crecimiento moral, para ello debemos de enfocarlos como oportunidades que nos brinda la vida y regularlos, como hemos visto, por medios positivos.

1.4.2. La transformación elicitiva de los conflictos

Como acabo de exponer, parto de la premisa que los conflictos pueden ser entendidos positivamente. Podemos considerar los conflictos como constructivos -positivos- o destructivos -negativos- dependiendo de cómo elegimos regularlos. Siguiendo a Lederach, estoy utilizando el término «regular» frente a «resolver». Este autor señala que el término «resolver» nos puede hacer creer que el objetivo es la erradicación del conflicto. Emplear el término «regular» nos pone en contacto con la naturaleza vital del conflicto, con la idea de que los conflictos no comienzan y acaban, sino que «emergen y disminuyen» (2000: 60). Esta noción la ilustra Sonia París Albert en su tesis doctoral “La Transformación de los Conflictos desde la Filosofía para la Paz” con una cita de Vinyamata:

Los conflictos, como decían de la energía, no se crean ni se destruyen, se transforman; es decir, forman parte de la vida misma y no llegan realmente a «resolverse» sino que se transforman en actos positivos, constructivos que dan por finalizado un conflicto específico en su aspecto pernicioso, indeseable (2005: 175).

El objetivo que debemos perseguir es por lo tanto, el de comprender el conflicto y regularlo para dirigirlo hacia fines constructivos. Lederach (2000) señala que subyaciendo en esta perspectiva del conflicto hay un sistema de valores, que influye tanto en los objetivos que nos marcamos como en la forma en que los intentamos alcanzar. Cuando optamos por la regulación constructiva de los conflictos, optamos por poner en valor ese sistema de valores, que de lo contrario queda ignorado. El valor principal de este sistema de valores que promovemos «es la realización humana, la posibilidad de ser plenamente humano» (2000: 61), que se ve reflejado en otros valores como son la auto-determinación, la igualdad, el empoderamiento, la vulnerabilidad, la concienciación y la comprensión de los demás (2000).

Como he indicado en la introducción, ver cómo mi hijo y los niños y las niñas regulan sus conflictos en el entorno de Els Donyets, y cómo aplican esta forma de regulación en su día a día ha sido uno de los motivos principales que me han llevado a realizar este trabajo de investigación. Según mis observaciones, siguen de manera natural el enfoque que desde los Estudios para la Paz se conoce como la transformación elicitiva de conflictos. Para entender lo que esta metodología supone voy a enfocarme en los dos conceptos que aún no he tratado, la transformación de conflictos y el enfoque elicitivo para la misma.

1.4.2.1. Transformación de conflictos

Desde la disciplina de la investigación para la paz y en concreto desde la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I, marco en el que se ubica esta investigación, consideramos que la transformación es el enfoque más adecuado para regular los conflictos pues conecta directamente con los valores propios de una Cultura para hacer las Paces (París Albert, 2005).

Lederach (1995) explica que la terminología empleada por los investigadores y trabajadores de una disciplina evoluciona a medida que la concepción de sus procesos cambia. En los estudios para la Paz, se han venido utilizando tres términos diferentes para referirse a la forma de afrontar los conflictos: resolución, gestión y transformación de los conflictos, vamos a ver brevemente estos conceptos para comprender mejor el espíritu de la transformación.

La *resolución de conflictos* (Lederach, 1995; Martínez Guzmán, 2001, 2005) responde a la exigencia de comprender cómo los conflictos evolucionan y finalizan. El foco de interés en este enfoque son los frecuentes resultados destructivos de los conflictos, y el empleo del término resolución puede inducir a ver el conflicto como algo no deseable, que debe ser erradicado, o minorado. El peligro según los críticos de esta terminología es el énfasis en la resolución del conflicto, realmente no sabemos si se puede resolver un conflicto o si esta resolución es deseable, ya que muchas veces se logra mediante el sacrificio de la justicia.

El uso del término *gestión de conflictos* entra en escena posteriormente (Lederach, 1995; Martínez Guzmán, 2001, 2005). De carácter marcadamente occidental, esta perspectiva trasluce la creencia de que los conflictos son algo natural en las relaciones humanas, y que siguen ciertos patrones y mecanismos predecibles que debemos entender y regular. Si bien es cierto que ya no se pretende acabar con el conflicto, sino manejar sus componentes y consecuencias destructivas, los críticos de esta perspectiva mantienen que no se puede aplicar el mismo análisis a las acciones e interacciones de las personas que el que se aplica al mundo físico, pues su funcionamiento es muy distinto. Se cuestiona también si lo que subyace en este enfoque es el afán de reducir y controlar la volatilidad de los procesos de pacificación, poniendo demasiado énfasis en los aspectos técnicos y prácticos sin articular claramente los propósitos y las metas de justicia y cambio.

El término *transformación de conflictos* es el último que aparece (Lederach, 1995; Martínez Guzmán, 2001, 2005), reflejando la evolución en la concepción de los procesos de pacificación. La noción de la transformación nos invita a profundizar en la naturaleza dialéctica del conflicto en lugar de pretender únicamente su erradicación o control. Los conflictos son contemplados como fenómenos transformadores de los acontecimientos y de las relaciones y las personas involucradas, es decir, como «un elemento necesario en la construcción y reconstrucción humanas transformadoras de las realidades y organizaciones sociales» afirma Martínez Guzmán (2001: 196) siguiendo a Lederach (1995). Según ambos autores, podemos extraer las siguientes características de la capacidad de transformación de las relaciones y organización social de los conflictos:

1. La transformación cambia las formas de comunicación. A medida que la tensión en los conflictos aumenta observamos una tendencia a reducir la comunicación directa entre las partes afectadas y a incrementar la comunicación indirecta a través de terceras partes. La transformación pretende recuperar las posibilidades de comunicación directa entre los intervinientes en un conflicto.
2. La transformación también cambia las percepciones de una o uno mismo, de las otras y los otros y de las cuestiones que generan el conflicto, como resultado no acabamos de comprender las intenciones de las otras personas y no somos capaces de articular claramente nuestras intenciones. Las dimensiones psicológicas del conflicto son tales que afectan a nuestra propia identidad y autoestima, y pueden perpetuar las imágenes creadas del enemigo o la enemiga.
3. Por último la transformación contribuye a la descripción de la naturaleza dialéctica de los *conflictos*. Aceptar esta naturaleza dialéctica nos lleva a percibir

también la *naturaleza prescriptiva de la reconstrucción de las formas de percibir los conflictos*. En concreto vemos que no abordar un conflicto puede llevar a patrones destructivos. Por ello, la idea de la transformación entra en juego, para canalizar el conflicto hacia una expresión constructiva, mutuamente beneficiosa y cooperativa.

Lederach señala que *«transformation as a concept is both descriptive of the conflict dynamics and prescriptive of the overall purpose that building peace pursues, both in terms of changing destructive relationship patterns and in seeking systemic change»* (1995:18). Siguiendo a este autor, concluimos que el lenguaje de la transformación se aproxima con más pertinencia a la naturaleza y al funcionamiento de los conflictos a la vez que subraya los objetivos y propósitos de este campo de estudio. La perspectiva de la transformación legitima el conflicto como agente de cambio en las relaciones, describiendo con más exactitud el impacto del conflicto sobre los patrones de comunicación, expresión y percepción. Pensar en términos de transformación nos lleva a comprender que el conflicto, como decíamos en el apartado anterior, puede dirigirse hacia consecuencias destructivas o constructivas, y propone que hagamos un esfuerzo para dirigirlo hacia resultados constructivos y beneficiosos para todas las partes.

Martínez Guzmán (2001) nos aporta también el punto de vista de Bush y Folger que es el de enfocar los conflictos como retos o dificultades que debemos superar. Desde la *óptica personal* los conflictos nos ofrecen la oportunidad de definir lo que nos gusta y lo que nos disgusta, de establecer nuestras necesidades y nuestros valores y de descubrir nuestros recursos para afrontar lo que nos preocupa. En definitiva, los conflictos potencian el desarrollo y ejercicio de la *«autodeterminación, independencia y confianza en uno mismo»* (2001:197). Desde la *óptica de la necesidad de reconocimiento de las otras personas*, los conflictos nos enfrentan con

otras y otros y sus propios puntos de vista, por lo que favorece el reconocimiento de sus perspectivas, y el sentimiento y la expresión de cierto grado de comprensión y preocupación por la otra y el otro. Así, podemos ver que la transformación del conflicto persigue el *crecimiento moral* desde dos dimensiones interrelacionadas, la del *empoderamiento* recuperando nuestra propia valía, capacidades y poder y la del *reconocimiento* de la otra y el otro. Nos dice Martínez Guzmán que Bush y Folger proponen una visión del mundo *relacional* y entienden el mencionado crecimiento moral desde la atención, ternura y compasión por las personas que promueven las éticas feministas del *cuidado* propuestas por Carol Gilligan entre otras.

Sonia París Albert cita a Schnitman para definir «la transformación pacífica de los conflictos como “prácticas emergentes” en las que las personas “reconstruyen sus cursos de acción, sus relaciones y se reconstruyen a sí mismos”, a partir de la superación de las tensiones por medios pacíficos» (2009: 44). El fin de la metodología de la transformación pacífica de los conflictos es salvarlos a través de la reconciliación de las partes, reconstruyendo y fortaleciendo las relaciones humanas, lo cual se origina y/o redonda en un cambio personal. Así, la autora siguiendo a Lederach, señala que

la experiencia de la transformación pacífica de los conflictos afecta de forma personal, relacional, estructural y cultural. Tanto es así que produce cambios personales físicos y emocionales; causa cambios en las relaciones al enfatizar la afectividad y la interdependencia; transforma las estructuras del conflicto; y promueve nuevas actitudes que dan lugar a los cambios culturales. En esta ocasión, habría que destacar que estos cambios fuesen perdurables y sostenibles en el tiempo con el propósito de favorecer la construcción y el mantenimiento de la cultura de la paz (París Albert, 2009: 44).

París Albert nos dice que básicamente, «transformar un conflicto por medios pacíficos supone reconstruir sus energías positivas» (2009: 44) y utiliza las palabras de Kottler para sintetizar los aspectos que debemos tener en cuenta en ese proceso (2005, 2009): establecer una

atmósfera óptima para la comunicación y el diálogo, dibujar su naturaleza desde todas sus perspectivas, comprender qué razones hay detrás de las actitudes de las otras personas, analizar cuáles son las causas que hay detrás del conflicto, estudiar las necesidades de todas las partes y ver cuáles no están satisfechas, buscar acuerdos siguiendo criterios de igualdad y simetría, desarrollar alternativas que satisfagan ambas partes y planificar acciones orientadas a encontrar metas comunes. París Albert (2005) señala que todos estos aspectos se puede alcanzar si básicamente seguimos el método propuesto por Bárbara Porro de «Hablar hasta entenderse». Según este método, los pasos de debe seguir la metodología de la transformación son «recobrar la calma, escuchar respetuosamente, hablar, definir el problema en función de las necesidades, buscar soluciones en conjunto, escoger y planear y hablar más» (2005: 169). Estos pasos deben cumplirse siguiendo las tres reglas básicas de la transformación: «tratarse con respeto, no interrumpir y colaborar para regular el problema» (2005: 169). Estoy totalmente con la metodología de Bárbara Porro y por eso recalco lo de «hablar hasta entenderse», pues, como veremos más adelante, es lo que hacen en *Els Donyets* para regular los conflictos, transformarlos a través del diálogo y de la comunicación. Lederach, hablando sobre el proceso de pacificación (*peacemaking*), nos insta a «*Understanding process as a way of life rather than as a technique and outcome as a commitment to Truth and sustained restoration rather than as agreements or results*» (1995: 23). Así comprendo yo el proceso de pacificación, como una opción de vida, y no como una serie de técnicas o recetas que permiten alcanzar ciertos resultados. Es una labor que se basa en el esfuerzo para conseguir un cambio y una transformación a nivel personal, relacional y sistémica.

1.4.2.2. El enfoque elicitivo

El término elicitivo-elicitiva es una traducción literal para adaptar al castellano el término *elicitive* propuesto por Lederach (1995) quien articula esta palabra a partir del verbo inglés *to elicit*. Según el diccionario online de inglés Merriam-Webster (Merriam-Webster, s. f.), *to elicit* significa «1: *to draw forth or bring out (something latent or potential)*; 2: *to call forth or draw out (as information or a response)*», es decir, quiere decir algo como evocar, obtener o sacar de dentro, con el matiz que observamos en la misma definición de que este algo puede estar latente, o ser un potencial. Ese espíritu de hacer aflorar los recursos, las potencialidades que permea en este vocablo concuerda con el espíritu de la propuesta de Lederach: «*The elicitive approach starts from the vantage point that training is an opportunity aimed primarily at discovery, creation, and solidification of models that emerge from the resources present in a particular setting and respond to needs in that context*» (1995:55). Así, según Dietrich (Dietrich, Hindley, y Sützl, 2013; Dietrich, 2014) el término *elicitive* sugiere que es la energía relacional entre las partes de un conflicto lo que va a facilitar el método y la dirección de su transformación. Este autor señala la perspectiva elicitiva hace que los saberes comunales sean rebelados, manifestados y catalizados para transformar los conflictos entre individuos, grupos y comunidades, mientras que los enfoques prescriptivos optan por los modelos prefabricados.

En castellano se ha utilizado también el término reconstructivo (2005) para denominar la propuesta de Lederach. Sonia París Albert (2009) señala que el concepto de «reconstrucción» hace referencia a que ponemos el énfasis recuperar los poderes que son nuestros, en rescatar y hacer aflorar nuestras capacidades para abordar los conflictos pacíficamente, frente a la construcción que supone crear o adoptar habilidades de las cuales carecemos. En realidad, afirma

la autora «se trata de alcanzar el empoderamiento en los medios pacíficos para afrontar nuestras situaciones conflictivas por nosotros y nosotras mismas» (2009: 45).

Lederach (1995) describe las características de los dos enfoques mencionados con los que se puede enfocar la regulación de los conflictos, el prescriptivo y el elicitivo o reconstructivo, las cuales se resumen en el siguiente cuadro elaborado por Sonia París Albert (2005, 2009):

MODELO PRESCRIPTIVO	MODELO ELICITIVO / RECONSTRUCTIVO
La tercera parte es considerada una experta.	La tercera parte es considerada una o «facilitadora», no una experta.
Importancia del conocimiento explícito.	Importancia del conocimiento implícito.
El experto o la experta impone un modelo prediseñado, sigue una agenda prediseñada.	El «facilitador» o la «facilitadora» sólo ayuda a buscar las soluciones más favorables a cada conflicto.
El experto o la experta conoce de antemano aquello que las personas implicadas necesitan.	El «facilitador» o la «facilitadora» necesita entrar en contacto con las personas afectadas para tener más información e identificar el conflicto según el contexto.
Quienes participan únicamente deben aprender el modelo que les es impuesto.	Quienes participan deciden cuáles son sus necesidades, el modelo que desean seguir y los demás aspectos relacionados con el proceso.
Quienes participan tienen dificultad en identificarse con el modelo que les es impuesto. Tienen pocas cosas en común con él.	Quienes participan tienen facilidad para identificarse con el modelo, ya que han sido ellos y ellas quienes lo han diseñado.

El modelo prescriptivo (Lederach, 1995; París Albert, 2005, 2009) entiende que quien realiza la función de trabajador o trabajadora por la paz en un conflicto es un experto o una experta, por lo que posee los conocimientos teóricos y prácticos y la experiencia necesaria y suficiente regular el conflicto. El contexto, las normas culturales, los saberes locales no tienen relevancia alguna. El «experto» o la «experta» impone un modelo estándar a seguir que las personas intervinientes en el conflicto deben aprender y adoptar, sin otorgarles un papel activo, pues es el experto o experta quien conoce sus necesidades: *«the explicit and expert knowledge of the trainer is assumed to be and is valued more trustworthy and relevant than that of the participants [...], the participants' knowledge is assumed [...] to be less relevant and credible in the context and content of training»* (Lederach, 1995: 50).

El modelo impuesto por el experto y la experta sigue un protocolo de actuación, una receta, que los participantes deben aprender y aplicar. A modo ilustrativo, Lederach (1995) nos muestra en orden cronológico las actividades que se realizarían en un abordaje prescriptivo de un conflicto:

1. *This is what we do*: el experto o la experta describe cognitivamente el modelo presentado a través de charlas, lecturas y material gráfico.
2. *This is how we do it*: el experto o la experta demuestra mediante ejemplos cuál es la estrategia y técnica que se va a utilizar.
3. *Here, try the model out for yourself in this situation*: las y los participantes realizan ejercicios para practicar el enfoque.
4. *This is the model. This is where you went awry. This is what I might have tried*: el experto o la experta recopila la información y evalúa el ejercicio, dando *feedback* a los participantes.

5. *What if? Here's how:* por último hay un turno para preguntar dudas durante el cual los participantes hacen preguntas del tipo «¿qué pasaría si ...?» y el experto o la experta elabora respuestas tipo «hubiese pasado esto» o «esto funciona así».

Como observamos, el modelo prescriptivo se basa en las recetas, universales y transferibles. Este enfoque no tiene en cuenta los rasgos culturales, personales propios de los participantes en el conflicto, por lo que los participantes pueden no sentirse identificados con el proceso, sino que lo viven como algo impuesto. Básicamente, este modelo se centra en los aspectos técnicos y estratégicos, sin darle voz ni voto a los realmente afectados por el proceso.

El modelo reconstructivo o elicitivo (Dietrich y otros, 2013; Lederach, 1995) presenta un enfoque muy distinto respecto al prescriptivo que acabamos de ver. Este cambio de prisma nos lleva a una reconceptualización de los roles de los trabajadores y las trabajadoras para la paz, entendiendo su función más como catalizador o catalizadora y facilitador o facilitadora que como experto o experta en la aplicación de un determinado modelo de resolución de conflictos. El facilitador o la facilitadora ya no impone ninguna receta, modelo o agenda preestablecida, para «resolver un conflicto» sino que se dedica a ayudar a las partes involucradas a descubrir sus capacidades y potencialidades, facilitando que sean ellas y ellos quienes definan y establezcan los objetivos y las alternativas para su consecución. Por ello, no se impone ningún modelo apriorístico, sino que se confía en las capacidades de los participantes, «[...] *it is a trusting that participants have the capacity and creativity to identify, name, critique, create, and recreate models that correspond to needs they experience and identify*» (Lederach, 1995: 57). Pese a que el trabajador o trabajadora para la paz puede tener experiencias previas en transformación de conflictos por el método reconstructivo, la actitud es en esencia «*I do not have the answer, but I can work together with others on a process that may help us find it*» (Lederach, 1995: 58). Las

necesidades de las y los participantes son el foco de atención, no las técnicas y estrategias a emplear.

En este modelo, el contexto cobra mucha relevancia: el facilitador o facilitadora es consciente de que son las y los participantes quienes más conocimiento tienen sobre su contexto, son quienes saben cómo emergen y regulan los conflictos en su entorno particular. Son quienes saben cómo se construyen lenguaje, percepción, interpretación y significado sobre los actos e interacciones que tienen lugar en su contexto social.

Al igual que en el modelo prescriptivo, Lederach (1995) identifica 5 elementos secuenciales en la regulación elicitiva de conflictos:

1. *Discovery*: las primeras actividades se dirigen a conocer cómo las y los participantes entienden y responden al conflicto en su contexto. Estas actividades catalizan el conocimiento implícito como recurso.
2. *Naming and Categorizing*: esta parte del proceso se centra en convertir el conocimiento implícito en explícito, facilitando que sean las y los participantes quienes definan claramente sus concepciones sobre sus roles, necesidades, enfoques y herramientas para regular su conflicto en su contexto.
3. *Evaluation*: se anima a las y los participantes no sólo a descubrir y describir las características de su contexto, sino también a evaluar lo que contribuye a su regulación pacífica y lo que no, según sus propios estándares y criterios, sin juzgar sus enfoques según parámetros externos.
4. *Adapt / Recreate*: esta fase permite adaptar y recrear lo que existe en la actualidad a lo que las y los participantes consideran que debería existir. Se pueden valorar nuevas formas de regulación, o adaptar formas ya existentes, con el fin de ir

extrayendo lo que será su propio modelo o enfoque de regulación para esta situación concreta.

5. *Practical application*: por último, se brindan una serie de ejercicios y oportunidades para experimentar y ajustar las ideas, enfoques y modelos que han emergido, entrando en un ciclo de acción-reflexión.

Como hemos visto hasta ahora, el enfoque reconstructivo o elicitivo para la transformación pacífica de conflictos no se basa en la transferencia y la universalidad - principios subyacentes en el enfoque prescriptivo- sino en la construcción y reconstrucción, en la creación y recreación de modelos a partir de la interacción de los participantes con el facilitador o la facilitadora. Dietrich (Dietrich y otros, 2013; Dietrich, 2014) señala que el método elicitivo no facilita manuales, recetas o soluciones prefabricadas, sino que confía en la energía transformadora que surge entre las y los participantes en un conflicto y sus relaciones, y es la labor del trabajador y de la trabajadora para la paz percibir esta energía y proporcionar el marco adecuado para la transformación pacífica del conflicto, sin liderar el proceso ni imponer sus conceptos ni sus criterios. Así, el autor afirma que «*Elicitive conflict transformation is a method, an art and a science*» (2014: 53) y define lo que él llama el «ABC» de los prerequisites del trabajador o la trabajadora elicitiva para la paz:

Awareness of their own physical, emotional, mental and spiritual limits

Balance between compassion and self-protection; and

Congruent communication

Este autor (Dietrich y otros, 2013; Dietrich, 2014) considera que la personalidad del trabajador o trabajadora para la paz es un elemento crucial en la transformación elicitiva de conflictos, pues entiende su figura como un factor equilibrante en la situación, pero ante todo

como otro participante más en el proceso. En el momento que el trabajador elicitivo o la trabajadora elicitiva entra en el contexto del conflicto, pasa a formar parte del mismo. De hecho, el autor afirma que el trabajador o la trabajadora para la paz no puede ser nunca neutral o no tomar parte, más bien debe tomar «todas las partes». Por ello debe tener un alto grado de conciencia, de sí mismo y de su entorno, y ser consciente de lo que lleva en su «mochila», sus preconceptos, prejuicios y valores para integrarlos y así poder comprender las afirmaciones, comportamientos, sentimientos, necesidades, y demandas de todas las partes.

Dietrich (2014) ubica la raíz de la transformación elicitiva de conflictos en la psicología humanista postulada por Abraham Maslow entre otros. Toma el concepto de autorrealización de Maslow como una meta a seguir, como la forma de alcanzar el pleno potencial de cada uno o una. Así, toma las 15 características de las personas autorrealizadas que Maslow identificó y las amplía con algunas de aspecto intercultural para completar las 20 virtudes centrales de los trabajadores elicitivos y las trabajadoras elicitivas para la paz (2014: 54):

1. perciben la realidad con eficiencia y toleran la incertidumbre y el estrés;
2. se aceptan a sí mismas y mismos, a las otras y a los otros y a la naturaleza humana por lo que son;
3. son espontáneos, naturales y genuinos en pensamiento y acción;
4. se centran en los problemas y necesitan pocos elogios o popularidad;
5. son capaces de concentrarse intensamente y tienen un sentido del humor constructivo;
6. son benevolentes, empáticos, pacientes y se preocupan por el bienestar de los demás;
7. hacen las cosas de forma creativa incluso cuando no poseen gran talento para ello;

8. son capaces de aceptar o romper con las convenciones, pero no son expresamente anticonvencionales;
9. son independientes, autosuficientes y autónomos;
10. aprecian las experiencias simples y corrientes;
11. establecen relaciones interpersonales satisfactorias, y relaciones de amistad y amor con unas pocas personas;
12. tienen una cierta necesidad de privacidad y soledad;
13. son democráticos y no tienen prejuicios;
14. tienen fuertes valores éticos aunque no necesariamente en un sentido convencional;
15. son capaces de desapegarse de su propia cultura;
16. pueden aceptar o romper con las convenciones culturales;
17. son capaces de comparar culturas sin juicio o culpa;
18. refinan sus energías y cualidades constantemente;
19. tratan los conflictos como construcciones mentales y no como hechos objetivos que se podrían solucionar con las medidas apropiadas; saben que los conflictos (sólo) se pueden deconstruir en la mente de las partes (seres humanos);
20. conocen experiencias cumbre: sentimientos de éxtasis, asombro, sobrecogimiento, de desubicación temporal y espacial.

A partir de estas características Dietrich (2014) concluye, y yo personalmente lo comparto, que la transformación elicítiva de conflictos tiene mucho que ver con el valor y el coraje: encontrar el desafío en los retos y abordarlos con nuevos métodos sin miedo a fracasar; expresar los propios pensamientos y sentimientos, sin miedo a ser impopular; utilizar el lenguaje

y darle la vuelta a las circunstancias de forma inesperada o anticonvencional, resolviendo con humor; y aceptar la intuición como parte legítima de la personalidad aunque que no tenga el mismo patrón de comunicación que la razón. Las situaciones caóticas, los problemas inusuales se convierten así en desafíos para encontrar medios y formas para su transformación pacífica, creando nuevas conexiones y formas de relación, desafiando premisas tradicionales, equilibrando las nuevas ideas con su aplicación y evaluación, ampliando los límites de las competencias. La motivación la lleva el reto en sí mismo, la experiencia y el aprendizaje, no las recompensas externas como puedan ser dinero, calificaciones o reconocimiento.

1.5. RECAPITULACIÓN

En este primer capítulo he introducido una de las dos disciplinas que pongo en diálogo para la realización de este trabajo de investigación, la Investigación para la Paz, desde la perspectiva de la Filosofía para la Paz tal y como se viene investigando en la Cátedra UNESCO de la Univesitat Jaume I.

En el primer apartado nos hemos acercado a la Filosofía para la Paz. En primer lugar hemos estudiado el arranque de la disciplina de los Estudios para la Paz y la evolución que se puede observar en los mismos. A continuación hemos visto el concepto de Paz Imperfecta que propone Francisco Muñoz (2001) que casa con mi concepción de la Paz, que no considero utópica y absoluta, sino como un proceso dinámico de recuperación y reconstrucción de nuestras capacidades de hacer las paces. Hemos cerrado este primer bloque exponiendo el giro epistemológico que desde la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz inició Vicent Martínez Guzmán, y hemos reflexionado sobre la necesidad de pensar, acercarnos, entender la paz desde la paz y no desde la negación de la violencia. He establecido que mi enfoque es *pazológico*, y por

ello me centro en los aspectos y las capacidades para hacer las paces en lugar de *violentológico*, viendo únicamente los aspectos relacionados con la violencia.

En el segundo bloque del primer apartado hemos introducido el valor de los Estudios para la Paz, presentando la metodología deconstructiva y reconstructiva que sigue esta disciplina. Hemos incidido en los dos objetivos de los Estudios para la Paz, reconocer la existencia de la violencia, visibilizarla y denunciarla, para a partir de ahí, construir alternativas que impulsen la transformación pacífica de los conflictos, de las injusticias y de la violencia. Por último he dedicado la parte final de este bloque a los elementos que nos pueden ayudar a buscar estas alternativas y construir culturas para hacer las paces: la cooperación, la empatía y la sensibilidad, el poder integrativo y el poder concertado, el reconocimiento, el empoderamiento, la comunicación y la solidaridad comunicativa, y la responsabilidad. Recordemos estos elementos, pues serán los valores que utilizaremos en el estudio de caso para considerar la hipótesis principal de este trabajo de investigación, *una crianza y educación autorregulada puede potenciar los valores propicios para la construcción de culturas para hacer las paces*.

En el segundo apartado de este capítulo he intentado arrojar algo de luz sobre la agresividad humana. A lo largo de esta investigación iremos descubriendo que el concepto de agresividad es una pieza clave en este trabajo, por ello en primer lugar he querido acercarme al concepto de agresividad desde la perspectiva de la Filosofía para la Paz, respondiendo a la cuestión de si el ser humano es violento por naturaleza y viendo lo que el Manifiesto de Sevilla sobre la violencia adoptado por la UNESCO aporta al respecto. Desde la Filosofía para la Paz mantenemos que las personas disponemos de capacidades innatas hacia la paz y hacia la violencia. Son nuestros condicionamientos sociales, el cómo construimos socialmente nuestra personalidad, carácter e identidad los que potencian o inhiben unas capacidades u otras. De esta

concepción surge el objetivo general de este trabajo, estudiar cómo la construcción social potencia las capacidades hacia la paz o las capacidades hacia la violencia que las personas tenemos de manera innata.

A continuación hemos dirigido la atención hacia el concepto de agresividad y a los conceptos con los que a veces se confunde, destructividad y violencia, con la finalidad de comprender su naturaleza y aclarar el significado que estos conceptos toman en este trabajo. Hemos visto que Reich, Fromm y Sanmartín entienden la agresividad como algo innato y positivo, algo favorable a la vida que nos permite la supervivencia y adaptación al entorno, y que la violencia, la destrucción o el sadismo, en cambio, son cualidades aprendidas y negativas. Son las circunstancias sociales y culturales las que determinan que se expresen y desarrollen unas u otras. La inversión del concepto de agresividad que aquí iniciamos y que desarrollaremos a lo largo de este trabajo constituye uno de los objetivos específicos de mi investigación.

En el último apartado de este capítulo hemos analizado los tres conceptos claves de la «transformación elicitiva de conflictos»: conflictos, transformación de conflictos y método elicitivo.

Sobre los conflictos, hemos estudiado las razones que hay detrás de la percepción generalizada de que se trata de algo negativo. Las más importantes en mi opinión son que relacionamos nuestra valía, nuestra estima y nuestro respeto a la regulación que hagamos del mismo; y muy relacionada con la anterior, que no hemos sido educados para abordarlos positivamente y carecemos de las actitudes y recursos necesarios para transformarlos pacíficamente. Somos de nuevo víctimas de esa «esquizofrenia cognitiva» por la cual sólo vemos los conflictos que regulamos negativamente sin prestar atención a aquellas situaciones en las que los transformamos pacíficamente. A partir de esta idea, he iniciado una inversión de la

concepción negativa del conflicto, pasando a entenderlos como algo natural e inherente a las relaciones humanas, cuyo carácter negativo o positivo va a depender de los mecanismos que utilicemos para su regulación. Otro de los objetivos de este trabajo radica en esta inversión de la percepción de los conflictos como algo negativo. Al integrar esta idea y asumir la responsabilidad que tenemos en la elección de los mecanismos que empleamos para regularlos, podemos ver los conflictos como algo positivo que puede aportarnos vías para nuestro crecimiento moral y para nuestra realización humana.

A continuación hemos centrado la atención en el concepto de «transformación de los conflictos», la que como trabajadora para la paz considero perspectiva adecuada para la construcción de una Cultura para hacer las Paces. Para entender el concepto de transformación, hemos revisado los anteriores conceptos utilizados en la regulación de conflictos, la resolución y la gestión y sus connotaciones. Hemos visto también cómo la transformación cambia las formas de comunicación; cambia las percepciones de una o uno mismo, de las otras personas y de las cuestiones que generan el conflicto; y cómo la naturaleza dialéctica de los conflictos contribuye a canalizarlo hacia una expresión constructiva. Desde el prisma de la transformación, el conflicto se puede entender como un agente de cambio en las relaciones; que supone un reto a superar mediante el cual podemos desarrollar una mayor autodeterminación, independencia y confianza en nosotros mismos, a la vez que nos impele al reconocimiento de las otras personas. La transformación pacífica de los conflictos implica «expresar hasta entenderse», algo que los niños y las niñas objeto del estudio de caso presentado en el último capítulo tienen absolutamente integrado. La transformación pacífica de los conflictos es en realidad una opción de vida que nos transforma como personas y transforma nuestras relaciones.

Por último hemos abordado el enfoque elicitivo para la regulación de los conflictos. El enfoque elicitivo, también denominado reconstructivo pone el énfasis en recuperar nuestras capacidades y aflorar las potencialidades que tenemos para regular los conflictos pacíficamente. Hemos comparado el método elicitivo con el método prescriptivo, analizando las características y los principios de cada uno. El modelo prescriptivo se basa en la transferencia y la universalidad, y concibe a los trabajadores y las trabajadoras para la paz como expertos que imponen recetas y modelos preestablecidos para resolver los conflictos. En cambio, el modelo elicitivo se basa en la construcción y reconstrucción a partir de la interacción entre las partes y el trabajador o la trabajadora para la paz. Desde esta perspectiva, la función de los trabajadores y las trabajadoras para la paz es catalizar, facilitar que las partes involucradas descubran sus capacidades y potencialidades, y sean quienes definan y establezcan los objetivos y las alternativas para la transformación pacífica de los conflictos. Dada la importancia que cobra la figura de la trabajadora o trabajador para la paz en este modelo, he dedicado la última parte de este apartado a las cualidades y virtudes que debe tener. Retomaré estas cualidades y virtudes más adelante, cuando en el último capítulo las correlacione con las características observadas en los niños y niñas educados en un entorno autorregulado.

2. LA PERSPECTIVA DE LA ECOLOGÍA DE LOS SISTEMAS HUMANOS

2.1. INTRODUCCIÓN

Como he expresado en la introducción general de este trabajo, ha sido la toma de contacto con la perspectiva de la Ecología de los Sistemas Humanos la que me ha brindado una manera diferente de conocer y vivir el proceso de crianza y educación, una manera diferente de acercarme y comprender la naturaleza humana. La Ecología de los Sistemas Humanos es la segunda de las dos disciplinas que pongo en diálogo para la realización de este trabajo de investigación. Mediante este diálogo interdisciplinar pretendo poner en valor los saberes que desde la mirada de la Ecología de los Sistemas Humanos podemos obtener para reconstruir culturas para hacer las paces.

Consciente de que la Ecología de los Sistemas Humanos es una perspectiva apenas conocida, he creído conveniente dedicar el primer apartado de este capítulo a ubicar a la lectora o el lector en este marco teórico. Para ello, tras introducir el planteamiento de esta perspectiva, describo los tres pilares que le dan fundamento, ecología profunda, pensamiento sistémico y orgonomía. A continuación introduzco el concepto de la autorregulación y la concepción que nos ofrece esta disciplina de la agresividad.

En el segundo apartado pretendo incitar a la reflexión sobre cómo damos la bienvenida a nuestros bebés a nuestro mundo, cómo criamos a nuestras hijas y nuestros hijos, y cómo planteamos su proceso de socialización, factores todos ellos determinantes en la configuración de sus caracteres y personalidades, que sin duda marcarán la forma en que trasformen pacíficamente -o no- los conflictos en los que se ven inmersos, en el momento actual y en el día de mañana.

2.2. LA ECOLOGÍA DE LOS SISTEMAS HUMANOS

La ecología de los Sistemas Humanos es una concepción que Xavier Serrano Hortelano desarrolla junto al equipo interdisciplinar de la Escuela Española de Terapia Reichiana. En ella condensa la labor de prevención e intervención psicosocial que desde 1980 viene realizando este colectivo. Ha sido presentada en diversos foros y conferencias, y divulgada a través de algunos artículos, pero no ha sido aún sistematizada ni, hasta donde yo sé, expuesta en foros académicos. De ahí que en este trabajo me limite a hacer una presentación y no un análisis en profundidad. Quizás esa sistematización y estudio en profundidad puedan constituir una futura línea de investigación.

La Ecología de los Sistemas Humanos integra conceptos de la ecología profunda, del pensamiento sistémico y de la orgonomía. Su propuesta pasa por el cambio en la forma de relación con bebés, niños, niñas y adolescentes para articular estructuras humanas saludables, con libertad interior, compromiso social, responsabilidad individual, identidad humana y conciencia ecológica (Serrano Hortelano, 2000, 2004; Torró Biosca, 2005). La ecología de los sistemas humanos busca complementar el paradigma de la ecología, y propone que «Los cambios políticos y ecológicos medio ambientales tienen que ir unidos a un cambio radical en nuestra forma de educar y de acompañar al mamífero –bebe humano» (Serrano Hortelano, s. f.).

Según Sánchez Pinuaga y Serrano Hortelano (1997), el ser humano en su desarrollo se interrelaciona con 4 ecosistemas: útero, madre, familia, escuela y sociedad. La propuesta de la Ecología de los Sistemas Humanos es fomentar y facilitar el cambio en esos 4 ecosistemas de modo que posibiliten «la expansión, el placer, el sentimiento del yo y el reconocimiento del otro» (1997:12). Las claves de este cambio las encontramos en el respeto del *continuum* ontogénico y la autorregulación para permitir un desarrollo saludable en la persona,

conservando la salud y la alegría de vivir y previniendo la angustia, el miedo a la vida y la destructividad.

El autor seminal de esta perspectiva es Wilhelm Reich, «neuropsiquiatra, psicoanalista didacta, y uno de los impulsores de la sexología científica, la medicina psicosomática, la psicoterapia corporal, la prevención psicosocial de la neurosis desde la primera infancia, y la ecología humana» (ES.TE.R., s. f.). Considero que sus aportaciones a los diferentes campos en los que investigó son muy interesantes, relevantes y vigentes, y que no se le ha dado el reconocimiento y la importancia que sus ideas merecen. Advierto al lector que su forma de expresar puede sonar tajante y prescriptiva, acorde quizás a la realidad social de su época y sus características personales -hombre blanco, heterosexual, de raíces judías- pero invito a superar el rechazo inicial que su lenguaje puede provocar, pues hay un profundo saber en sus textos.

Consciente de que este acercamiento a la Ecología de los Sistemas Humanos puede resultar algo superficial y con el fin de intentar mostrar la esencia de esta perspectiva, esbozo en la primera parte del segundo capítulo los tres pilares que le dan fundamento, ecología profunda, pensamiento sistémico y orgonomía. Introduzco también el concepto de la autorregulación, concepto clave en este trabajo de investigación. Por último veremos cual es la concepción que desde la Ecología de los Sistemas Humanos se tiene sobre la agresividad, una concepción que nos ayudará a comprender la regulación de las relaciones y de los conflictos que observaremos en el estudio de caso objeto del tercer capítulo.

2.2.1. La Ecología Profunda

*Through deep experience, deep questioning and deep commitment
emerges deep ecology* (Stephan Harding, 2002)

El biólogo Ernst Haeckel utilizó por primera vez el término “ecología” en 1866 para definir «la ciencia de las relaciones entre el organismo y el mundo exterior que le rodea.» Considerando su raíz etimológica, *oikos* -casa en griego-, la ecología es la ciencia que estudia las relaciones entre todos los miembros de nuestro hogar, la Tierra (Capra, 1996).

La ecología profunda surge en Escandinavia en la década de los 70. El filósofo noruego Arne Naess acuña este término al distinguir entre ecología “profunda” y ecología “superficial” (Brennan y Lo, 2011; Capra, 1996; Naess, 1973). Naess diferencia ambos movimientos al afirmar que la ecología superficial «lucha contra la polución y el agotamiento de los recursos» siendo su «objetivo central: la salud y la riqueza de la gente en los países desarrollados», mientras que el «movimiento de la ecología profunda» promueve la «igualdad biosférica» al considerar que todo tiene su valor intrínseco que no se puede vincular a su utilidad para los demás. Así mientras que la ecología superficial es antropocéntrica, situando al ser humano por encima de la naturaleza, la ecología profunda ve al ser humano «como una mera hebra de la trama de la vida» (Capra, 1996: 29).

Para Naess, la ecología es una ciencia limitada, basada en lógica y normas, incapaz de resolver la cuestión ética de cómo debemos vivir. Necesitamos desarrollar una «sabiduría ecológica» mediante cuestionamientos, experiencias y compromisos profundos. Por ello Naess propone la ecología profunda como una «ecosofía», una filosofía de estar, pensar y actuar en el mundo en armonía ecológica (Harding, 1998; Naess, 1973).

Las experiencias profundas vividas en contacto con la naturaleza cobran especial importancia para esta sabiduría ecológica. Según Aldo Leopold (1949), son éstas las que pueden generar el *insight* que lleva a un cuestionamiento y un planteamiento profundo que llevan a una «consciencia ecológica», a una comprensión profunda de la naturaleza, de sus relaciones y de nuestra relación con ella, en definitiva a una responsabilidad personal para con la salud de la Tierra. Reflexionando sobre este punto, he reconocido como tal una experiencia propia, que cambió mi percepción de la naturaleza y me hizo sentir una profunda conexión con ella, apreciar que es parte de mí y yo de ella. Me gustaría compartirla, con el fin de intentar arrojar algo de luz sobre este tipo de procesos y el cambio de “prisma” que puede generar.

Hace unos cuantos años tuve el privilegio de poder pasar algo más de un mes en las montañas de Chiapas, México, conviviendo con unos indígenas productores de café de comercio justo. Pasamos los días plantando plántones de café en las escarpadas laderas de las montañas de la Sierra de Motozintla, entre la vegetación agreste a la sombra de altos árboles -«el café quiere sombra» decía Delfina, mi anfitriona-. Una mañana debí rozar unas ortigas sin darme cuenta, y un agudo sarpullido inundó mi brazo. Cuando se lo mostré a Delfina, me sonrió y me dijo «has tocado el *chiquicastle*¹, la planta que quema. ¿Sabes? Con ella se hace una riquísima sopa». Asombrada, le pregunté cómo se podía hacer una sopa de una planta que pica, cómo iba a cogerla, y me respondió tranquilamente «si le hablas con dulzura, le pides permiso y le dices suavemente que con ella vas a hacer una sopa riquísima para alimentar a tu familia, ella no te quemará». La verdad es que al principio, pensé «¡anda ya!», pero cuando miré a sus ojos y vi la seguridad y la sabiduría que emanaban, le creí. El resto del mes que anduve por los bosques chiapanecos entendí esa afirmación y la integré, viviendo la naturaleza como algo vivo, igual a

¹ *Urtica dioica* L., conocida popularmente como ortiga ancha, ortiga de la buena o chiquicastle [http://www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/monografia.php?l=3&t=ortiga&id=7898]

² Profesor de teatro, dramaturgo y guionista de la película sobre ecología *Home*, producida en 1972.

mí, algo que formaba parte de mi ser, algo a lo que yo pertenecía. Desde entonces, he intentado mantener ese canal abierto, vivo y bien presente en todo momento.

La percepción de los *gestalts*, de los patrones de organización, de la red de relaciones es parte de este proceso de comprensión profunda. Gracias a ello pasas a verte no como un ser independiente sino como un nodo integrado de la vasta red biosférica (Brennan y Lo, 2011; Capra, 1996; Harding, 1998; Van Boeckel y ReRun Producties, 1995). Te sientes identificada con la naturaleza, incluso dependiente de la misma, e instintivamente inclinada a protegerla. «La identidad de un ser vivo se constituye en esencia por sus relaciones con el resto de objetos en el mundo, especialmente por sus relaciones ecológicas con otros seres vivos» (Brennan y Lo, 2011). Esta sensación de identidad te lleva hacia una mayor empatía y una necesidad de comprensión y protección de todas las formas de vida.

Naess denominó a este proceso *Self-realization*, auto-realización. Al identificarme con la naturaleza, puedo ampliar los límites del *Self*, más allá de la piel, mi límite, de mi *ego*. Comprender y respetar mi *Self* ecológico supone respetar y cuidar el medio ambiente, con el cual me identifico y del cual formo parte (Brennan y Lo, 2011; Harding, 1998; Van Boeckel y ReRun Producties, 1995). «*Self-realization*, en otras palabras, es la reconexión del individuo humano marchitado con el entorno natural más amplio» (Brennan y Lo, 2011).

El sentimiento de pertenencia que se manifiesta al vivir la reconexión con la natura conduce a la persona a cuestionar profundamente el sistema social en el cual se halla inmersa. Una se cuestiona sus «*deeper premises*», premisas profundas (Van Boeckel y ReRun Producties, 1995). Una se cuestiona -con un prisma ecológico- el paradigma actual e intenta comprender los orígenes psicológicos de la crisis social, medioambiental y de paz. Una también mira en la historia occidental y ve las raíces del dañino antropocentrismo, y cómo ha condicionado nuestras

ciencias, nuestros saberes, nuestras relaciones y nuestras culturas. Una observa cómo el fenómeno de la globalización de la cultura occidental y las ansias de libre comercio han llevado a la devastación de las culturas y de la naturaleza (Harding, 1998). Y llega a la conclusión que tan claramente expresa Capra:

El poder del pensamiento abstracto nos ha conducido a tratar el entorno natural -la trama de la vida- como si estuviese formado por partes separadas, para ser explotadas por diferentes grupos de interés. Más aún, hemos extendido esta visión fragmentaria a nuestra sociedad humana, dividiéndola en distintas naciones, razas, religiones y grupos políticos. El convencimiento de que todos estos fragmentos -en nosotros mismos, en nuestro entorno y en nuestra sociedad- están realmente separados, nos ha alienado de la naturaleza y de nuestros semejantes, disminuyéndonos lamentablemente. Para recuperar nuestra plena humanidad, debemos reconquistar nuestra experiencia de conectividad con la trama entera de la vida. Esta reconexión -*religio* en latín- es la esencia misma de la base espiritual de la ecología profunda. (1996: 304-305)

Con el fin de orientar el proceso de cuestionamiento profundo, Arne Naess y George Sessions desarrollaron en 1984 la «Plataforma de la Ecología Profunda». Su intención es concretar los objetivos y anhelos de aquellos que se puedan identificar con la propuesta ecológica profunda. Más que una serie de premisas prescriptivas, o de afirmaciones doctrinales, los 8 puntos de la plataforma vienen a ser temas de discusión, un punto de partida común sobre el cual aquellos que comparten las mismas metas pueden debatir y profundizar. La plataforma constituye por lo tanto un documento abierto y plural. Los 3 puntos primeros tienen relación con el sentimiento de identificación que antes he comentado, con la norma esencial de valor intrínseco, fundamental en este movimiento. Los puntos 4, 5, 6 y 7 pueden ser considerados puentes entre la norma fundamental y las elecciones en el estilo de vida personal. El punto 8 se refiere a la realización de acciones concretas en el mundo (Harding, 1998).

1. El bienestar y el florecimiento de la vida humana y no humana sobre la Tierra tienen valor en sí mismos (sinónimos: valor intrínseco, valor inherente). Estos valores son independientes de la utilidad del mundo no humano para fines humanos.

2. La riqueza y diversidad de formas de vida contribuyen a la realización de estos valores y son, a la vez, valores en sí mismos.
3. Los humanos no tienen ningún derecho a reducir esta riqueza y diversidad, excepto para satisfacer necesidades vitales.
4. La actual interferencia humana sobre el mundo no humano es excesiva y la situación empeora rápidamente.
5. El florecimiento de la vida y de las culturas humanas es compatible con un descenso sustancial de la población humana. El florecimiento de la vida no humana requiere tal reducción.
6. Por lo tanto, las políticas actuales deben ser modificadas. Los cambios en las políticas deben afectar a las estructuras básicas económicas, tecnológicas e ideológicas. La situación resultante será profundamente diferente de la actual.
7. El cambio ideológico radica principalmente en apreciar la calidad de vida (vivir en situaciones de valor inherente), en lugar de adherirse a un nivel de vida cada vez más elevado. Habrá una profunda conciencia de la diferencia entre grande y lo grandioso.
8. Quienes suscriben los puntos anteriores tienen la obligación directa o indirecta de tratar de implementar los cambios necesarios. («The deep ecology platform», s. f.)

La propuesta del movimiento de la ecología profunda no es cerrada, definitiva o perfecta. Es una invitación a recobrar nuestra conexión con la trama de la vida. Ampliar mi sentido de identidad y pertenencia me induce a cuestionar mi estilo de vida, mis hábitos relacionales en lugar de seguir la inercia establecida. Cuestionando las premisas que guían mi actuar y mi sentir me hace indagar en el sistema de valores establecidos, y reflexionar sobre mis hábitos de consumo, de relación con el entorno, y cómo estos repercuten en él. O como Ted Perry², inspirado en el Jefe Seattle, expresó,

Esto sabemos.

Todo está conectado como la sangre que une a una familia...

Lo que le acaece a la tierra, acaece a los hijos e hijas de la tierra.

El hombre no tejió la trama de la vida es una mera hebra de la misma.

Lo que le haga a la trama, se lo hace a sí mismo. (Capra, 1996)

² Profesor de teatro, dramaturgo y guionista de la película sobre ecología *Home*, producida en 1972.

2.2.2. El Pensamiento Sistémico

Las propuestas de la ecología y del pensamiento sistémico beben de la misma fuente, se entrelazan, complementan y apoyan. A continuación presento brevemente las bases del pensamiento sistémico en relación con la ecología profunda, con el fin de comprender el enfoque de la ecología de sistemas humanos. Soy consciente de que este entramado teórico es merecedor de un estudio en profundidad, que quizás pueda desarrollar en un futuro proyecto de investigación. Lo relevante ahora es dar unas pinceladas para ubicar el segundo de los componentes del marco teórico de esta tesis.

Según el sociólogo y epistemólogo francés Edgar Morin, el conocimiento se debe construir en relación con el contexto. Marcel Mauss afirmaba que «hay que recomponer el mundo» (Morin, 1996: 10). Morin defiende la necesidad de una «reforma del pensamiento», superando el paradigma mecanicista y determinista en el cual el conocimiento se enfoca por medio del reduccionismo, la especialización y la abstracción. Para «reformular el pensamiento», Morin propone «complementar el pensamiento que aísla con un pensamiento que une» (1996: 10) mediante el pensamiento complejo, del latín *complexus* «que está tejido junto», un enfoque que pretende vincular y distinguir a la vez, pero sin desunir. Propone incorporar así mismo la incertidumbre, superando el dogma del determinismo universal, reconociendo que «hay un principio de incertidumbre en el fondo de la verdad» (Morin, 2004: 19). En definitiva, la complejidad persigue unir (contextualizar y globalizar) a la vez que recoge el reto de la incertidumbre (Morin, 1996).

Fritjof Capra propone un cambio de paradigma, en unos términos muy similares a los planteados por Morin. Frente al paradigma mecanicista imperante del pensamiento abstracto, del

reduccionismo centrado en el estudio de los elementos, el físico austriaco aboga por el pensamiento sistémico, holístico, organicista o ecológico, con énfasis en el todo (1982, 1996).

Las bases del pensamiento sistémico surgen paralelamente en distintas ramas de la ciencia en la primera mitad del siglo XX. Liderado por los biólogos organicistas, quienes postularon la visión de los organismos vivos como totalidades integradas, fueron posteriormente la psicología *Gestalt*, la ecología y la física cuántica las disciplinas que potenciaron este nuevo enfoque, basado la conectividad, las relaciones y el contexto (Capra, 1996).

Los criterios básicos del pensamiento sistémico se pueden resumir en:

- *El cambio de las partes al todo*: Los sistemas vivos suponen totalidades integradas, y sus propiedades esenciales -sistémicas- son partes del conjunto que no se corresponden con las propiedades de las partes que lo componen. Estas propiedades surgen de las «relaciones organizadoras» entre las partes, de las relaciones que configuran las características concretas de ese organismo o sistema, que son destruidas si ese sistema se descompone (Capra, 1996; Morin, 1996, 2004).
- *La capacidad de cambiar el foco entre diferentes niveles sistémicos*: El mundo vivo está compuesto por sistemas dentro de sistemas. Por lo general, diferentes niveles sistémicos conllevan diferentes niveles de complejidad, en los cuales podemos observar fenómenos con unas propiedades «emergentes» - emergen en ese nivel - que no se dan en niveles inferiores (Capra, 1996; Morin, 1996, 2004).
- *Los sistemas vivos no pueden ser comprendidos mediante el análisis*: La relación entre las partes y el todo se invierte. El paradigma mecanicista enfocaba el conocimiento de un sistema complejo mediante el análisis de las propiedades de sus partes. La ciencia

sistémica considera que las propiedades del sistema no son intrínsecas a las partes, por lo que sólo pueden comprenderse desde un enfoque contextual (Capra, 1996).

- *En definitiva, no hay partes, hay redes de relaciones:* Lo que se observa son patrones de organización en una red de relaciones. El cambio implica pasar de los objetos a las relaciones. «Los objetos en sí mismos son redes de relaciones inmersas en redes mayores» (Capra, 1996: 57)

Como he indicado anteriormente, el desarrollo del pensamiento sistémico y la ecología están estrechamente relacionados. Para comprender mejor esta relación, a modo de síntesis, retomo las ideas de Naess cuando postula uno de los principios de la ecología profunda como el de «Complejidad, no complicación» y especifica que en la teoría de ecosistemas se hace una clara distinción entre lo complicado -sin *gestalt* o principio unificador- y lo complejo -con un principio unificador o sistémico. Una multiplicidad de factores interactuando pueden operar de manera unitaria, formando un sistema. Los organismos, como formas de vida, muestran niveles de complejidad extremos que llevan a la ecología a pensar inevitablemente en términos de vastos sistemas y de la naturaleza relacional que integra los mismos (Naess, 1973). La percepción de estos amplios sistemas integrados, los cuales no acabamos de comprender completamente, nos revela la «percepción aguda y constante de la profunda ignorancia humana de las relaciones biosféricas» (Naess, 1973: 97). O utilizando los términos de Morin: «el desafío de la complejidad consiste precisamente, en el reconocimiento de las tramas o redes de relaciones, y la imposibilidad humana de agotarlas en el conocimiento» («Qué es el pensamiento complejo según Edgar Morin», s. f.).

Pero el reconocimiento de esa complejidad no debe disuadirnos en la búsqueda de la comprensión, sino todo lo contrario. Por ello propongo el paradigma ecológico -sistémico,

holístico- como base para tal búsqueda. Lo considero adecuado pues como persona siento mi pertenencia, mi conexión con mi entorno. Percibo mi naturaleza relacional y la interdependencia de mi persona con los distintos sistemas que me rodean y con los fenómenos y procesos de la naturaleza. Me siento, a mi y al resto de la humanidad, como una hebra de la trama de la vida.

2.2.3. La Orgonomía

La ciencia de la ecología estudia las leyes de lo vivo y la comunicación de los distintos ecosistemas, lo que curiosamente un científico y profesional de la salud, Wilhelm Reich, describió y enseñó con el término «orgonomía». Se atrevió a poner un término a una disciplina nueva cuyo intento era, precisamente, reunir científicos de distintas disciplinas para poder estudiar de una forma global las leyes de lo vivo e intentar descubrir lo que hay de común entre una bacteria y una galaxia, entre un animal humano y una planta, y por qué hay vida y cómo coexistimos. Eso es lo que se está planteando dentro del paradigma científico actual, intentar explicar las cosas desde la polaridad y desde lo cualitativo. (Serrano Hortelano: 2004: 117)

«Orgonomía» deriva de «orgón», término acuñado por Reich para denominar la energía primordial vital -presente en todo lo vivo- y cósmica -se halla dispersa en todo el universo-. Reich considera el orgón como la energía básica, de la cual deriva el resto de manifestaciones energéticas (Raknes, 2004; Reich, 1950, 1955). La existencia de una energía, de un aliento que da la vida y que está en todas partes es una idea recurrente en muchas culturas, es el *Pneuma* en griego, *Chi (Qi)* en chino, *Ki* en japonés y el *Prana* en sánscrito es también el *élan vital* de Bergson (1973). El principal objetivo de estos conceptos es describir los modelos de flujo y fluctuación del organismo humano, así como la interacción de éste con su entorno (Capra, 1982). Para Reich es el orgón la energía que rige la vida, el «denominador común en la naturaleza» y está presente en todos los aspectos de la vida y del cosmos. El orgón confiere a los seres vivos la capacidad de pulsión, la función biológica fundamental de expansión y contracción (Reich, 1950,

1955). Reich establece que la fórmula vital es la función (o fórmula) del orgasmo: tensión mecánica —> carga bioenergética —> descarga bioenergética —> relajación mecánica, y que la salud se basa en la libre pulsación del individuo. «La vida es pulsación. Todo lo vivo pulsa. La vida es movimiento y preservar las condiciones para que este movimiento sea lo más amplio posible es la tarea principal de todos aquellos que estamos comprometidos con preservar la vida y permitir que se exprese de la manera más libre y natural» (Redón Blanch, 2005).

Desde el momento de la concepción, el animal humano pulsa por que está vivo. A medida que madura, la pulsación se complejiza: de una célula pasa a estar constituido por millones de células que se distribuyen, organizan y relacionan en sistemas diferenciados con múltiples relaciones entre ellos, y que mantienen un intercambio pulsacional continuo con su entorno (Redón Blanch, 2005). El respeto de las necesidades de esa pulsación, de los ritmos, del libre flujo energético entre los ecosistemas es fundamental para un proceso de desarrollo y maduración sano. Reich (1949, 1950) constató que las experiencias negativas vividas - comenzando en el útero materno- por el ser humano van configurando lo que él denominó “coraza caracterial” y “coraza muscular”, una armadura resultado de la contracción general del organismo y del funcionamiento bioenergético que tiene como misión defender al organismo de las represiones emocionales que sufre, y que se ancla en la estructura y tejidos del cuerpo humano. La persona se relaciona a través de esta coraza consigo mismo y con el mundo exterior, de una manera limitada, pues al igual que le protege del exterior, también limita su potencialidad.

La estructura caracterológica del hombre actual —que está perpetuando una cultura patriarcal y autoritaria de hace cuatro a seis mil años atrás— se caracteriza por un acorazamiento contra la naturaleza dentro de sí mismo y contra la miseria social que lo rodea. Este acorazamiento del carácter es la base de la soledad, del desamparo, del insaciable deseo de autoridad, del miedo a la responsabilidad, de la angustia mística, de la miseria sexual, de la rebelión impotente así como de una resignación

artificial y patológica. Los seres humanos han adoptado una actitud hostil a lo que está vivo dentro de sí mismos, de lo cual se han alejado. (Reich, 1955: 16)

2.2.4. La Autorregulación

Uno de los conceptos claves para la comprensión de la hipótesis de este proyecto de investigación es el concepto de “autorregulación”. Siendo un término que ha sido empleado en diferentes disciplinas y con distintos significados, creo necesario clarificar cual es el sentido que cobra en este trabajo. El concepto de autorregulación que aquí utilizo es el desarrollado por W. Reich y A.S. Neill. Ambos autores, cada uno desde su perspectiva, coinciden en que el principio de autorregulación es clave para la consecución de una vida humana con sentido (Mañas Montero, 2004). Como Nietzsche afirma «*All the regulations of mankind are turned to the end that the intense feeling of life may be lost in continual distractions*» (Baker, 1949: 164)

Reich, desde su prisma bio-psico-social, enfoca la autorregulación desde la capacidad natural de regulación que muestran los organismos vivos. Podríamos decir que para Reich, la autorregulación es la capacidad de ordenación que todo organismo vivo -como organismo cargado de energía pulsátil que es- tiene cuando se permite que esa energía pulse y fluya libremente. Es en libertad cuando espontáneamente el organismo (intrauterino, bebé y niño o niña) puede regular sus funciones y necesidades básicas y vitales, y madura siguiendo su propio ritmo, su pulsación natural, y no el impuesto desde el exterior. Es en libertad cuando existe un equilibrio entre la descarga energética y la carga o tensión que se va adquiriendo cotidianamente (Reich, 1948, 1949, 1955; Sánchez Pinuaga y Serrano Hortelano, 1997). Como he indicado anteriormente, Reich (1948, 1949, 1950) mantiene que la persona, para sobrevivir en esta sociedad desarrolla una coraza que le protege de los conflictos generados entre su mundo interno (pulsiones e instintos) y su mundo externo (familia, escuela y sociedad). El problema es que esa

coraza a la vez que le protege, le desconecta de su naturaleza interna y externa. Reich pone de relieve la necesidad de reconectar con la naturaleza, de contactar con la vida, y afirma que para ello es necesario flexibilizar la coraza y recuperar la capacidad de autorregulación y de la sensación de órgano. Para Reich (1949), la sensación de órgano es el instrumento por el cual la persona puede acceder a la comprensión de la naturaleza propia y a su alrededor. Esta comprensión sólo se puede lograr a través de las impresiones sensoriales, es decir, de las sensaciones. Las emociones son las respuestas a las impresiones que la persona recibe del mundo que le rodea. Para que esa comprensión sea plena, es necesario que el organismo sea capaz de sentir el flujo, el pulso de la vida, y de vibrar con él, es decir, que esté autorregulado.

Neill, paciente y amigo de Reich, desde su prisma pedagógico-educativo-social enfoca la autorregulación desde la libertad. Podríamos afirmar que la consigna de su proyecto educativo y vital es “la libertad funciona”, máxima expresión de la realidad de Summerhill, la escuela que fundó en 1921 y que hoy sigue funcionando bajo la dirección de su hija, Zoe Neill Readhead (Neill, 1963; Neill Readhead, 2006).

Yo sostengo que el fin de la vida es encontrar la felicidad, lo cual significa encontrarle interés; la educación debe ser una preparación para la vida. Nuestra cultura no ha tenido mucho éxito; nuestra educación, nuestra política y nuestra economía conducen a la guerra; nuestras medicinas no han acabado con las enfermedades; nuestra religión no ha pulido la usura y el robo; nuestro decantado humanitarismo permite aún que la opinión pública apruebe el bárbaro deporte de la caza; los progresos de la época son procesos mecánicos, en radio y televisión, electrónica, nos amenazan nuevas guerras mundiales, porque la conciencia social del mundo todavía es primitiva. (Neill, 1963: 36)

Para Neill, «Autorregulación quiere decir comportarse por voluntad de uno mismo, no en virtud de una fuerza externa; el niño moldeado, por el contrario, carece de voluntad en sí mismo: es una réplica de sus padres. » (Neill y Miró, 1975: 5)

[el niño sin libertad] se sienta aburrido en un pupitre en una escuela aburrida; y después se sienta en un escritorio más aburrido aún en una oficina, o en un banco de una fábrica. Es dócil, inclinado a obedecer a la autoridad, temeroso de las críticas y casi fanático en su deseo de ser normal, convencional y correcto. Acepta lo que le han enseñado casi sin hacer una pregunta; y trasmite todos sus complejos, temores y frustraciones a sus hijos (Neill, 1963: 89).

La autorregulación supone no intervenir en el desarrollo de la criatura, no ejercer presión alguna sobre su *soma* y su *psique*. La autorregulación implica respetar su autonomía, permitir que siga y cumpla sus intereses naturales, que coma cuando tenga hambre, que se abrigue cuando tenga frío, que adquiera costumbres de limpieza cuando quiera. Por supuesto, también supone no reñirle ni azotarle, y que hacer que siempre se sienta amado y protegido (Neill, 1963).

La confianza en la autorregulación y en la autonomía de la persona parte de una firme convicción de la bondad de la naturaleza humana, y de que cada criatura tiene «potencialidades plenas para amar la vida e interesarse por ella» (Fromm, 1963: 11). Es cierto que esto no es siempre fácil, las personas vamos cargando nuestra «mochila» de miedos, condicionantes, chantajes, represiones, etcétera, desde que nacemos –o incluso antes-. Muchas personas llegan a Summerhill enfadadas con la vida, con actitudes muy hostiles, destructivas, beligerantes, la actitud que Neill defiende es de aceptación y tolerancia, consciente de que al perder los miedos, al «vaciar la mochila», la persona contacta con su dignidad y seguridad en sí misma cambiando radicalmente las relaciones consigo misma y con el entorno.

sostengo que la educación sin libertad da por resultado una vida que no puede ser vivida plenamente. Tal educación ignora por completo las emociones de la vida; y puesto que esas emociones son dinámicas, la falta de oportunidad para que se expresen debe tener y tiene por resultado la degradación, la odiosidad. Sólo se educa la cabeza. Si se permitiera a las emociones ser verdaderamente libres, el intelecto se cuidaría de sí mismo (Neill, 1963: 93).

Como Imma Serrano Hortelano y Jordi Martínez Calabuig -coordinadores del espacio de educación en libertad *Els Donyets*- explican,

Las sensaciones y emociones corporales constituyen la auténtica matriz del desarrollo infantil. Cuanto más cerca estás de tu ser, de lo que sientes, cuanto más en contacto estás contigo mismo, más posibilidades tienes de ser libre, de ir a por lo que quieres o de rechazar lo que no quieres (Freire, 2004: 41).

La autorregulación constituye la alternativa educacional y relacional que se propone desde la ecología de los sistemas humanos ser (Serrano Hortelano, 2001). Como acabamos de ver, esta teoría defiende la importancia de permitir que desde el inicio de la vida -incluso fetal-, el ser humano pueda llevar su ritmo, expresar sus necesidades y que éstas sean comprendidas y satisfechas. Así se facilita la maduración del ser humano con la capacidad de contacto con sus necesidades internas que va a permitir mantener un equilibrio con las exigencias externas.

Xavier Serrano Hortelano (2001) señala que esta propuesta, de aparente sencillez, se torna muy compleja en la sociedad actual, ya que los ecosistemas humanos con los que la persona (bebé, niño o niña, adolescente...) interactúa durante su proceso madurativo son muy diferentes y difíciles de armonizar (familia, escuela, pandillas, medios de comunicación...), lanzando en ocasiones, mensajes contradictorios entre ellos. No hay que olvidar la naturaleza relacional del ser humano y su interdependencia con los distintos sistemas que nos rodean y con los fenómenos y procesos de la naturaleza. La autorregulación se imbrica en esa interacción sistémica. «En realidad, la autorregulación ha emergido quizás como *el* concepto central de la visión sistémica de la vida y [...], está íntimamente ligado a las redes. El patrón para la vida, podríamos decir, es un patrón capaz de autoorganizarse» (Capra, 1996: 100). Debemos tener esto presente, pues todas nuestras acciones influyen en todo lo que nos rodea, y más en el desarrollo de las niñas y los niños que están a nuestro alrededor. Desde esta perspectiva la responsabilidad

de la salvaguarda de la salud física y emocional de las personas humanas recae en todo el colectivo, en la suma de sistemas que componen la estructura social.

2.2.5. Una forma diferente de entender la agresividad

En el primer capítulo hemos visto que la agresividad, entendida como fuerza vital que permite la supervivencia y adaptación al entorno, es innata a la naturaleza humana, pero que la violencia, destructiva, denigrante y dañina, va más allá y no puede ser justificada como algo intrínseco a nuestra naturaleza. Nacemos agresivos, con la potencialidad de la violencia pero también con la potencialidad del amor. Es nuestro entorno sociocultural el que favorece o inhibe nuestras aptitudes convirtiendo esas potencialidades en realidades. Pero ¿cómo favorece o inhibe nuestro entorno esas potencialidades destructivas?

La Ecología de los Sistemas Humanos propone una explicación que considero muy plausible, vamos a verla a continuación. Para ello partimos de la distinción realizada por Reich en 1927 comentada anteriormente entre Agresividad, Destructividad y Sadismo.

Aggression is every kind of active achievement, be it capturing a sexual partner, mastering a problem, or overcoming difficulties of daily life. Aggression is part of normal healthy behavior in all activities undertaken vis-à-vis the world.

Destruction is the eradication of dangerous objects or impediments. It is biologically based behavior and can be rational as well as irrational or neurotic. It is always the latter when dictated by unconscious and repressed motives and contents.

Sadism is always ultimately destructive and cruel. Arising from dammed-up sexual excitation, its purpose is sexual gratification [...]. Masochism [...] is an act of aggression against the other person, an act that makes use of suffering as its means [...]. Both are symptoms of social pathology (Reich, 1927: 176).

Como hemos visto cuando hemos introducido la orgonomía y la teoría de la autorregulación, el ser humano es un organismo cargado de energía que pulsa por que está vivo. Cada organismo tiene un ritmo de pulsación, y una regulación energética. En definitiva, cada

organismo puede y «sabe» regular sus funciones y necesidades básicas y vitales siguiendo su propio ritmo (Reich, 1948, 1949, 1955; Sánchez Pinuaga y Serrano Hortelano, 1997). La agresividad está íntimamente relacionada con ese ritmo. Desde este enfoque (Reich, 1927, 1955; Serrano Hortelano, 2001), la agresividad es sinónimo de reivindicación activa y constituye la fuerza vital, el impulso necesario para desarrollar el instinto, para defender nuestro espacio, nuestra persona. «Gran parte de la perniciosa inhibición de la agresividad que sufren nuestros niños obedece a la equiparación de "agresivo" con "perverso" o "sexual". El objetivo de la agresividad es siempre *posibilitar la gratificación de una necesidad vital*» (Reich, 1955: 127).

El problema surge cuando desde el inicio de la vida, los diferentes ecosistemas en los que se va desarrollando el ser humano inhiben la expresión de la agresividad. Desde el mismo momento del nacimiento se busca la adaptación y la acomodación a la norma social imperante. Entender ese mecanismo de adaptación es básico para entender la destructividad. Adaptarse a las características de la sociedad occidental actual conlleva separarse, perder el contacto con nuestra naturaleza interna y externa. Cuando reiteradamente el bebé ve anulada su demanda, se retrae perdiendo el contacto con sus necesidades. A medida que su expresión no es respetada, ésta va perdiendo fuerza, su capacidad de reivindicación va menguando y el sistema va quedando bloqueado y anulado. «Se pierde la capacidad de agredir además de extraviar la capacidad de recuperar nuestro espacio, demostrar nuestra expresividad» (Serrano, 2001:58).

Es en libertad cuando existe un equilibrio entre la descarga energética y la carga o tensión que se va adquiriendo cotidianamente. Cuando no hay libertad no hay descarga, por lo que la energía se acumula generando una tensión interna que hace que el organismo se comporte inconscientemente de modo autodestructivo y sádico. Ese remanente pulsional necesita salir, y si no se canaliza provoca frustración y un potencial destructivo, que aflora más pronto o más tarde,

convertido en destructividad (Reich, 1927, 1955; Serrano, 2001). Según Serrano, el sadismo es un mecanismo para liberar la presión a la que la persona se ve sometida por su carga de destructividad. «Manifestamos la violencia y el sadismo porque de lo contrario nuestro propio equilibrio se quebrantaría llegando a un extremo y peligroso nivel de autoagresión» (2001: 55). Como dice Alice Miller «la represión en la infancia es como fabricar bombas de relojería de efectos retardados» (Rodrigáñez Bustos, 2005: 18). Lo que se reprime no desaparece, no se volatiliza, se acumula y saldrá de algún modo. Uno de los principales efectos de la represión de los deseos durante la niñez es la violencia: el malestar en la infancia pasa factura a la sociedad.

La expresión es sana, la reafirmación es saludable. Erich Fromm, en su «Tratado sobre la destructividad humana» observa que «hay un hecho importante bastante bien establecido clínicamente, y es que la persona con agresión autoafirmativa exenta de trabas en general tiende a ser menos hostil en sentido defensivo que la persona cuya autoafirmación es defectiva» (Fromm, 1980: 137). La agresión autoafirmativa que ejercita libremente refuerza su confianza y su capacidad de lograr sus objetivos por lo que se reduce sustancialmente la necesidad de «poder sádico». Fromm estima que quizás el principal factor de la inhibición de la agresión autoafirmativa es la atmósfera autoritaria en la familia y la sociedad. En la sociedad occidental, la afirmación de sí mismo se interpreta como desobediencia, ataque o pecado, como una amenaza al poder de la autoridad y a la hegemonía social. En cambio la sumisión, discreción, y falta de expresión se ve como una integración en la sociedad absoluta.

Imma Serrano Hortelano, coordinadora del espacio de educación en libertad Els Donyets, en la entrevista individual realizada para el estudio de caso nos dice que «la agresividad es la capacidad que tienen los niños y las niñas para desenvolverse, para defenderse, para expresarse». La agresividad supone la defensa del espacio, la expresión de sentimientos y emociones, la

capacidad de mostrarse de dentro hacia fuera. Coartar esa expresión impide la espontaneidad y el desarrollo del «yo», generando lo que entendemos como destructividad, la incapacidad de poder expresar las emociones y sentimientos. Los niños y las niñas precisan mostrarse, decir lo que sienten, tanto de sí mismos como de los demás. Son «cuerpo entero», al jugar necesitan emplear todo el cuerpo, tocarse, pegarse, pelearse, expresarse y defender todo su espacio con su movimiento. Cortar ese movimiento es impedir la expresión emocional pura. Cuando la agresividad se imposibilita, aparece la destructividad. Si no se permite que los sentimientos y las emociones puedan salir hacia fuera, se quedan dentro, transformándose en impulsos secundarios, en miedo, en odio, en una carga fuerte que acaba saliendo de manera desmedida contra los demás o contra uno mismo, dependiendo del carácter de la persona. «Lo que ocurre cuando una persona es violenta es que se le ha impedido que se exprese» nos cuenta Imma.

Si tenemos una corriente, una corriente natural, debemos dejarla correr. Si le ponemos diques por algún sitio, llegará a rebasarlos. Eso es todo. Por tanto, cuando se levantan diques al natural fluir de la bio-energía, también los rebasa, conduciendo a irracionalismos, perversiones, neurosis, etc. ¿Qué es lo que hay que hacer para corregir esto? Hay que hacer retornar la corriente a su cauce normal, y dejarla fluir de nuevo natural-mente. Esto requiere una buena dosis de cambios educativos, en la manera de criar a los niños, y en la vida de familia (Reich, 1970: 55).

Esta es una de las claves de la hipótesis que sostengo en este trabajo: el giro de la concepción que tenemos de la agresividad como algo asociado a la violencia. Agresividad no es destructividad ni violencia. Yo entiendo la agresividad como la libre expresión del sentir, del instinto y de la vitalidad. La agresividad es la fuerza que impulsa el proceso de individuación de la persona, es la energía que surge de nuestro interior y que nos ayuda a definir nuestro yo, a reivindicar y defender nuestro espacio y nuestro deseo. La destructividad es la perversión de esa agresividad y surge cuando no se permite o atiende su expresión, una pauta más que habitual en la crianza y en la educación en la sociedad occidental actual. La obediencia, la disciplina, los

deberes, las exigencias a la infancia son sistemáticas y absolutas, para generar «hombres de gustos uniformes, [...] que puedan ser influidos fácilmente, [...] cuyas necesidades puedan preverse [...], que se sientan libres e independientes, pero que, sin embargo, hagan lo que se espera de ellos, hombres que encajen en el mecanismo social sin fricciones» (Fromm, 1963: 10).

Esta concepción de la agresividad concuerda con la idea que hemos establecido en el primer capítulo cuando nos hemos aproximado a la agresividad, la destructividad y la violencia desde la perspectiva de la Filosofía para la Paz. Recordemos que desde este enfoque mantenemos que sí que es cierto que la agresividad es un impulso que tenemos los seres humanos, pero ello no quiere decir necesariamente que seamos violentos (Martínez Guzmán, 2005). Disponemos de capacidades hacia la paz y hacia la violencia, y son los condicionamientos sociales, el cómo construimos socialmente nuestra personalidad, carácter e identidad los que potencian o inhiben unas capacidades u otras (Comins Mingol y París Albert, 2013).

2.3. EL CONTACTO Y LA VIDA

Acabamos de recordar que desde la Filosofía para la Paz defendemos que los seres humanos no somos violentos por naturaleza, y que probablemente sea nuestra construcción social la que favorezca que seamos más violentos o más pacíficos (Comins Mingol y París Albert, 2013: 129). Recordemos que el objetivo general de este trabajo es investigar cómo la construcción social interviene, contribuye y favorece unas capacidades u otras. La finalidad es clara: establecer cómo podemos potenciar las capacidades no violentas que tenemos todos los seres humanos para así favorecer una cultura de paz.

Soy consciente de que pretender abarcar todo el proceso de construcción social es una tarea muy compleja que no puedo realizar en el marco de esta investigación. Lo que sí propongo

es utilizar la doble metodología deconstructiva y reconstructiva que nos brindan los Estudios para la Paz para reflexionar sobre los modelos de parto, crianza y socialización en las primeras etapas de la vida. Por ello, y enfocando este estudio desde los saberes que nos aporta la Ecología de los Sistemas Humanos, adopto una perspectiva crítica de análisis, visibilización y denuncia de las situaciones de violencia a la que se ve sometido el ser humano en sus comienzos en la vida, y la forma en que esta violencia afecta a su posterior desarrollo a todos los niveles, físico, psíquico y emocional, con la consiguiente repercusión en su configuración como ser social. Adopto también, desde el prisma que nos ofrece esta disciplina, una perspectiva constructiva de recuperación de los valores humanos de contacto, de respeto, cariño, solidaridad, y de confianza en la sabiduría de la naturaleza humana como constructora de paz.

Comienzo este apartado exponiendo una serie de estudios socio-antropológicos que relacionan el contacto humano -o la falta de- con las actitudes no violentas o violentas. No pretendo hacerlo desde una mirada romántica hacia otras culturas que desconozco, sino desde la reflexión de que quizás otra forma de hacer las cosas sí es posible. Después, tal y como he comentado, enfoco las primeras etapas de la vida. En primer lugar abordo el momento del parto, viendo cuál es el panorama actual en la sociedad occidental, cuál es la situación en España y cuál es la perspectiva de la Ecología de los Sistemas Humanos. En segundo lugar analizo la importancia de la diada madre-bebé, qué ocurre cuando se rompe esa diada y cuál es la mirada que sobre la diada nos brinda la Ecología de los Sistemas Humanos. Por último expongo las aportaciones desde esta disciplina sobre el inicio de la separación de la madre con la socialización temprana.

2.3.1. Tribus noviolentas

Numerosos estudios antropológicos nos hablan de la existencia de tribus noviolentas, y en todas ellas, uno de los factores característicos es el afecto físico y la ternura en la crianza de su prole. El neuropsicólogo James W. Prescott (1975) estudió la correlación entre el placer corporal y la violencia analizando los comportamientos de 49 sociedades humanas en las cuales el trato prodigado por los adultos a las criaturas variaba sustancialmente, desde el afecto físico hasta el castigo físico. Prescott observó que las sociedades en las que los infantes reciben gran cantidad de afecto físico -cuidado amoroso y tierno- muestran menos violencia adulta, mientras que las sociedades que acostumbran a la privación del afecto físico y al dolor -castigo- durante la infancia son más dadas a la violencia física, crímenes personales y la práctica de la esclavitud.

Margaret Mead (1935) realizó un estudio sobre las relaciones entre temperamento, cultura y roles sexuales en tres sociedades diferentes en Nueva Guinea. Entre sus observaciones, destacamos en este caso la relación entre el temperamento y el contacto humano. En la sociedad *Arapesh*, un pueblo de talante sereno y sociable, sumamente pacífico que rechaza cualquier tipo de violencia, las madres aman entrañablemente a sus bebés desde el nacimiento, criándolos en una atmósfera protectora, solícita y cariñosa, llevando a sus bebés en brazos constantemente, dándoles pecho cuando lo demandaban, y prestándole apoyo incondicional en todo momento. En cambio las mujeres de la sociedad *Mundungumor*, pueblo de talante violento, belicoso y hostil, incluso caníbal, muestran una marcada hostilidad hacia los bebés, los amamantan de pie, sin ternura, con un destete rudo y precoz, los transportan en rígidas cestas sin contacto y no se les atiende cuando lloran.

José Sanmartín en la introducción de su libro "La violencia y sus claves" (2000) relata el caso de los *Kung*, pueblo *san*³ considerado un "pueblo feliz" carente de agresividad. El autor analiza el caso y concluye que no es que los kung careciesen realmente de agresividad, sino que sus prácticas educativas, su forma de vida y su organización social habrían reducido la agresividad al mínimo. Aunque yo más bien diría que lo que han reducido son las manifestaciones de violencia, o de destructividad, lo que quiero destacar son las breves referencias que hace a su modelo de crianza: la mujer kung carga a su bebé mientras trabaja en una bolsa, amamanta a sus bebés hasta los 3 o 4 años para retrasar la ovulación y así espaciar sus embarazos el tiempo suficiente para que una criatura salga de la bolsa y otra ocupe su lugar.

Al hilo de la relación entre contacto humano y violencia, el obstetra francés Michel Odent realiza un interesante planteamiento sobre el calostro materno. El calostro es el elixir que da la bienvenida al recién nacido, segregado por el pecho materno antes de la leche:

un auténtico "concentrado" de anticuerpos, sustancias que nos protegen frente a lo que nos resulta extraño, sean microbios, virus o células vivas que no nos pertenezcan. Los más abundantes, llamados IgA, son anticuerpos que el recién nacido aún no sabe fabricar y que la placenta no le proporciona [...]. El calostro es, en realidad, una auténtica armada capaz de regular cualquier tipo de infección" (Odent, 2007: 89).

Pese a la riqueza del calostro materno, Odent rebela que, paradójicamente, «la inmensa mayoría de civilizaciones estudiadas por la historia y la antropología disponen de artificios para hacer imposible o al menos limitar el consumo del calostro» (2007: 91). En una serie de estudios antropológicos realizados en diferentes culturas de todos los continentes Odent muestra el alcance de estos prejuicios. De hecho, pese a ya estar reconocido en la actualidad el gran valor del calostro, en la práctica obstétrica occidental son muchas las perturbaciones que en los partos hospitalarios sufren madre y bebé.

³ Nombre con que en la actualidad se denomina a los bosquimanos, término que ha dejado de utilizarse por

Para explicar este fenómeno casi universal, Odent relata que la antropóloga Margaret Mead planteó como respuesta la selección genética: sólo los bebés capaces de superar tal privación durante el periodo perinatal podrían sobrevivir. Odent va más allá y relaciona la privación del calostro con la separación entre madre y recién nacido con el fin de optimizar el potencial agresivo del ser humano:

Los únicos grupos humanos que han tenido descendientes en este planeta durante estos últimos milenios son los que han sabido cultivar con la máxima eficacia el potencial de agresividad de que dispone el ser humano. Son los que han tenido a su disposición las más eficaces artimañas para conseguir el objetivo. Y la mejor de todas, la más eficaz para que el hombre se vuelva agresivo, es perturbar la relación entre madre y recién nacido. Hacer creer que el calostro es malo es una manera muy simple de debilitar esta relación. Hacer creer que el calostro es malo ha significado hasta el momento presente una ventaja desde el punto de vista de la selección (2007: 96).

Odent señala que curiosamente, las pocas culturas que han sobrevivido sin estas praxis son culturas localizadas en territorios de difícil acceso o de escaso valor (los Pigmeos en los bosques ecuatoriales africanos, los Maoríes en Nueva Zelanda y los Huicholes en las montañas del noroeste mexicano). Lo que más llama la atención es que todas ellas son consideradas culturas no violentas, con una visión ecológica muy arraigada, «una especie de instinto ecológico» (2007: 97).

La escritora Jean Liedloff (2003) quedó sorprendida y maravillada por el notable estado de bienestar y la alegría de vivir que observaba de manera generalizada entre los indios Yecuana en la selva amazónica. En sus investigaciones observó la integración de la crianza y de la infancia en la sociedad Yecuana, la convivencia armoniosa de todos los miembros de la misma y estableció que la base del bienestar radica en el respeto al proceso de *continuum* humano, que define como:

su connotaciones racistas.

«la secuencia de experiencias que corresponde a las expectativas y tendencias de nuestra especie en un entorno consecuente con aquello en lo que esas expectativas y tendencias se formaron. Incluye que las otras personas que forman parte de aquel entorno se comporten y nos traten adecuadamente» (Liedloff, 2003: 51).

Integrando el concepto del *continuum* humano en las raíces del pensamiento ecológico profundo, la autora prosigue:

«El *continuum* de un ser es completo, aunque forma parte del *continuum* de su familia, el cual a su vez forma parte del *continuum* de su clan, comunidad y especie, al igual que el *continuum* de la especie humana forma parte del *continuum* de la vida. Cada *continuum* tiene sus propias expectativas y tendencias, las cuales surgen de un precedente largo y formativo» (Liedloff, 2003: 52).

Para Liedloff (2003), la base del proceso de aprendizaje radica en la satisfacción de expectativas y en las tendencias. Tanto de las expectativas que el infante experimenta como las que percibe que los demás tienen de él e instintivamente tiende a cumplir. Al nacer el bebé está en un estado de consciencia que es todo sensación. Su estado es de absoluta vulnerabilidad e indefensión al carecer de precedentes con los que contrastar sus vivencias. No tiene incorporado el concepto de tiempo, vive en el eterno presente: cuando está en brazos -su lugar esperado- está feliz, en ausencia de contacto está en un estado de ansiedad y desolación. Las sensaciones que percibe van configurando su carácter: si se siente seguro y acompañado, si la madre lo trata una manera casual y natural, la criatura integrará esa seguridad, se verá como fuerte y adaptable; en cambio si percibe soledad y fragilidad, se configurará como tal. El respeto de la evolución -del *continuum*- supone satisfacer los deseos de la criatura en las sucesivas fases de desarrollo, los de una fase suceden a los de la anterior, y así sucesivamente. Cuando cada fase tiene sus satisfacciones, no hay razón para tener prisa por llegar a la siguiente, ni para envidiar una futura o anterior, se disfruta del momento vital en el que la persona se encuentra, complaciendo la necesidad de relación y contacto desde el nacimiento hasta la muerte. El dolor, la enfermedad, la muerte, las desgracias y las incomodidades

empañan la felicidad, pero no la remplazan como norma, ni merman la potencia del *continuum* para restablecer la norma esencial del bienestar (Liedloff, 2003).

2.3.2. El parto

El parto supone el momento de bienvenida al mundo de la criatura. Como tal, condiciona la existencia y el desarrollo de esa persona. Considero necesario hacer una reflexión sobre cómo se vive ese momento en la sociedad actual. Por ello, voy a presentar en este apartado cual es el estado de la cuestión en la sociedad occidental contemporánea, distinguiendo entre el modelo tecnocrático que impera en la actualidad y los modelos humanístico y holístico que representan alternativas al modelo establecido. A modo ilustrativo revisaré los últimos datos que tenemos sobre la incidencia del modelo tecnocrático en España. Por último veremos que es lo que la perspectiva de la Ecología de los Sistemas Humanos aporta al respecto.

2.3.2.1. El parto en la Sociedad Occidental contemporánea

el capitalismo, que se desenvuelve a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, socializó un primer objeto, que fue el cuerpo, en función de la fuerza productiva, de la fuerza laboral. El control de la sociedad sobre los individuos no se opera simplemente por la conciencia o por la ideología sino que se ejerce en el cuerpo, con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo importante era lo biológico, lo somático, lo corporal antes que nada. El cuerpo es una realidad bio-política; la medicina es una estrategia biopolítica (Foucault, 1974: 5).

Tal como observa Foucault el tratamiento del cuerpo humano es uno de los aspectos donde más se puede constatar el sistema de valores subyacente en una sociedad. En el caso que nos ocupa, esta premisa cobra especial relevancia si consideramos que ese cuerpo es el que a su vez va a «producir» los nuevos individuos que garantizarán el futuro de esa sociedad. El futuro de una sociedad va más allá de su continuidad física, también pretende garantizar su persistencia

como sistema de creencias marcando cómo sus integrantes conocen y conciben el mundo que les rodea. Foucault (1970) revela que los sistemas de poder utilizan los mecanismos de producción de conocimiento, la ciencia y las prácticas discursivas para producir su propio régimen de verdad, su sistema de creencias. Robbie Davis-Floyd (Davis-Floyd, 1994, 2001, 2004) mantiene que esa mitología establece cómo esa sociedad se define en términos de su relación con la naturaleza y con las fuerzas de las cuales depende su existencia. Es decir, cómo la sociedad da la bienvenida a los nuevos miembros nacidos en ella, que serán quienes garanticen la continuidad hegemónica de la misma. Así, uno de los enfoques para analizar la mitología dominante de una cultura puede ser la reflexión sobre los rituales que rodean el nacimiento.

En su análisis desde la antropología de la reproducción, Davis-Floyd realiza un estudio muy interesante sobre la mitología dominante en la actualidad y su relación con el paradigma vigente, estableciendo que «*in contemporary Western society, that mythology-the mythology of the technocracy-is enacted through obstetrical procedures, the rituals of hospital birth.*» (1994:1).

Según Davis-Floyd (1994), la mitología de la tecnocracia que promueve la separación conceptual de madre y bebé es la consecuencia lógica del paradigma cartesiano de separación entre mente y cuerpo, fundamental para el desarrollo tanto de la sociedad industrial como de la tecnocracia post-industrial. Como he expuesto en el apartado sobre pensamiento sistémico y complejo, la esencia del paradigma mecanicista vigente es el reduccionismo, el énfasis en las partes y no en el todo. Consecuentemente, los rituales de la mitología tecnocrática generan un mundo fragmentado en el cual el intelecto es separado del cuerpo, el cuerpo propio de los cuerpos de los demás, y los cuerpos humanos de la naturaleza. La anestesia epidural elimina el dolor en el parto, con ello la mujer experimenta la máxima cartesiana de que la mente y el cuerpo

están separados, que el reino biológico puede ser desconectado del reino del intelecto y de las emociones. Esta separación se extiende a la vida que acaba de nacer: los bebés nacidos mecánicamente son separados de la madre, duermen en cunas separadas, son llevados en carritos separados, para posteriormente ser separados de su familia y llevados a guarderías y a escuelas (Davis-Floyd, 1994). La mujer es equiparada a una máquina, un contenedor para producir bebés (Wagner, 2001). La sociedad graba así la separación en sus miembros desde los momentos más tempranos de su existencia, y perpetúa su concepción mercantilista, desnaturalizando los procesos de parto y crianza y convirtiéndolos en parte del proceso de producción de nuevos miembros sociales.

En este sentido, el nacimiento se transforma en una poderosa metáfora de la ideología de fondo: desde nuestro primer asomo al mundo extrauterino, somos testigos de la expropiación de nuestros cuerpos y saberes por el sistema, y de la invisibilización de lo que las mujeres sienten, opinan y saben, silenciando así todas las maneras de conocer no-hegemónicas (Sadler, 2003: 10).

Afortunadamente, existen tendencias que cuestionan el modelo tecnocrático de nacimiento.⁴ Davis-Floyd (2001) las agrupa en dos paradigmas, el modelo humanístico y el modelo holístico. Ambos surgen como una reacción a los excesos del modelo tecnocrático anteriormente expuesto, con una clara intención de recuperar la esencia de cuidado y amor del acto de traer a la vida a una nueva criatura. El modelo humanístico pretende humanizar la tecnomedicina enfatizando su esencia relacional, mediante la inclusión del compañero, la atención individualizada y la compasión. El modelo holístico va aún más allá, pues parte de los

⁴ En Europa fueron especialmente promovidas por Frederic Leboyer, obstetra francés que en 1975 escribe su libro "Por un nacimiento sin violencia" (2008), donde muestra por primera vez el proceso del nacimiento desde el punto de vista del bebé que está naciendo, y plantea cómo la forma de recibir a la criatura puede tener una gran relevancia en la vida, a todos los niveles, físico, emocional y racional de esa persona. Michel Odent, discípulo de Leboyer, también obstetra francés lidera en la actualidad la defensa del parto natural, defendiendo que más que humanizar, hay que mamiferizar el parto, facilitando la seguridad y la intimidad en el proceso de parto que, según Odent, todos los mamíferos necesitan.

principios de conexión e integración, de cuerpo, mente, espíritu, emociones y medio ambiente, en la percepción del *gestalt*, del todo, intuyendo las relaciones siempre cambiantes de las partes.

La siguiente tabla compara los 3 paradigmas descritos por Davis-Floyd (2001:21), sintetizando los principios básicos de cada uno:

MODELO TECNOCRÁTICO	MODELO HUMANÍSTICO (BIOPSIOSOCIAL)	MODELO HOLÍSTICO
1. Separación cuerpo-mente.	1. Conexión cuerpo-mente.	1. Unidad cuerpo-mente-espíritu.
2. Cuerpo = máquina.	2. Cuerpo = organismo.	2. Cuerpo = sistema energético interrelacionado con otros sistemas energéticos.
3. Paciente = objeto.	3. Paciente = sujeto relacional.	3. Sanación de toda la persona en su contexto vital global.
4. Alienación del profesional respecto del paciente.	4. Conexión y cuidado entre profesional y paciente.	4. Unidad esencial de profesional y cliente.
5. Diagnóstico y tratamiento de fuera hacia dentro (curar la enfermedad, reparar la disfunción).	5. Diagnóstico y curación de fuera hacia dentro y de dentro hacia fuera.	5. Diagnóstico y curación desde dentro hacia fuera.
6. Organización jerárquica y estandarización del cuidado.	6. Equilibrio entre las necesidades de la institución y el individuo.	6. Estructura organizativa de redes que facilita la individualización del cuidado.
7. Autoridad y responsabilidad inherente al profesional, no al paciente.	7. Información, toma de decisiones y responsabilidad compartidas entre profesional y paciente.	7. Autoridad y responsabilidad inherente a cada individuo.
8. Sobrevaloración de la ciencia y la tecnología.	8. Ciencia y tecnología equilibradas con humanismo.	8. Ciencia y tecnología al servicio del individuo.
9. Intervención agresiva con énfasis en resultados a corto plazo.	9. Enfoque en la prevención de la enfermedad.	9. Enfoque en crear y mantener la salud y bienestar a largo plazo.
10. La muerte es un fracaso.	10. La muerte es una consecuencia aceptada.	10. La muerte es un paso en el proceso.

MODELO TECNOCRÁTICO	MODELO HUMANÍSTICO (BIOPSIOSOCIAL)	MODELO HOLÍSTICO
11. Sistema basado en la rentabilidad, en el beneficio.	11. Cuidado impulsado por la compasión.	11. Énfasis en la sanación.
12. Intolerancia hacia las otras modalidades.	12. Actitud abierta respecto otras modalidades.	12. Integración de múltiples modalidades de sanación.
Principio básico subyacente: separación.	Principios básicos subyacentes: equilibrio y conexión.	Principios básicos subyacentes: conexión e integración.
Tipo de pensamiento: unimodal, lineal, hemisferio cerebral izquierdo.	Tipo de pensamiento: bimodal.	Tipo de pensamiento: fluido, multimodal, hemisferio cerebral derecho.

Como afirma la antropóloga norteamericana, afortunadamente el nacimiento en sí es un proceso naturalmente resiliente que no deja de sorprendernos (Davis-Floyd, 1994). El proceso de embarazo y el parto puede convertirse en una de esas experiencias profundas que -tal como he desarrollado en el apartado de ecología profunda- puede restablecer la conexión de la persona con su ser interior y con la naturaleza, llevando a la comprensión profunda de la condición relacional de la existencia humana. O al menos, abrir una puerta al cuestionamiento de cómo los modelos culturales se manifiestan, transmiten y perpetúan a través de un proceso tan natural y propio a nuestra condición de mamíferos como es el del parto, y de si queremos realmente seguir los dictados de la sociedad o entregarnos a la aventura de descubrir una manera diferente de parir, criar, relacionarnos, sentir y vivir.

2.3.2.2. Breve reseña sobre la situación en España

Los últimos datos publicados por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013) reflejan la elevada influencia del modelo tecnocrático en el Estado Español. El porcentaje global de cesáreas en 2012 fue de 25,31%, siendo del 37% en los hospitales privados y del 22%

en los públicos. La evolución en el decenio 2001-2011 en los hospitales públicos muestra un incremento del 9,5%, respecto el porcentaje en 2001 , que era del 19,98% (2013b). Estos datos distan bastante de la recomendación de la OMS, que en su Declaración de Fortaleza indicaba que «La inducción del parto debe reservarse para indicaciones médicas específicas. Ninguna región debería tener más de un 10% de las inducciones» (Organización Mundial de la Salud, 1985: 3). En la reciente «Declaración sobre tasas de cesárea», la OMS matiza esta recomendación y reconoce que aunque es muy difícil establecer tasas óptimas, «A nivel de población, las tasas de cesárea superiores al 10% no están asociadas con una reducción en las tasas de mortalidad materna y neonatal» (Organización Mundial de la Salud, 2015: 4). En la misma declaración, concluye que la cesárea es eficaz para salvar la vida de madres y bebés cuando está justificada médicamente, pero como intervención quirúrgica que es, puede conllevar riesgos a corto y largo plazo tanto para la mujer como para el recién nacido, por lo que sólo deben practicarse cuando son necesarias por motivos médicos, pues tampoco está demostrado que esta intervención quirúrgica aporte beneficio alguno cuando no es necesaria. En palabras de Michel Odent, «La cesárea es un invento maravilloso para sacar algunos bebés con problemas, pero es trágico que se convierta en una forma habitual de nacimiento» (Olza Fernández y Lebrero Martínez, 2012). Contrastar estas recomendaciones, que parten de la mismísima Organización Mundial de la Salud con la tasa de cesáreas en el sector hospitalario privado español, donde prácticamente 4 de cada 10 partos son mediante intervención quirúrgica debería provocar una seria reflexión sobre el modelo de salud y de maternidad que nuestra sociedad fomenta. «La maternidad y el nacimiento son los fenómenos que establecen las relaciones humanas y los vínculos sociales más primarios. La forma en que parimos y nacemos es importante y de cómo se aborde este proceso

se deriva el tipo de sociedad en la que vamos a vivir y el ser humano que la conformará» (Olza Fernández y otros, 2015).

2.3.2.3. El parto desde la mirada de la Ecología de los Sistemas

Desde la perspectiva de la ecología de los sistemas humanos, la función del parto no es la de separar el feto de la madre, como dicta el modelo tecnocrático, sino el pasaje intra-extraútero, «una función necesaria y natural, que no significa separación, ni ruptura, ni violencia, ni despojo del “paraíso”, sino una continuidad dentro del proceso evolutivo del animal humano» (Sánchez Pinuaga y Serrano Hortelano, 1997: 103). Según estos autores, y la perspectiva reichiana es la coraza caracteromuscular de la madre la que condiciona el parto y lleva a la percepción de éste como un proceso de dolor y sufrimiento. Así, «[el parto se entiende] como un tránsito natural y no necesariamente traumático. [... La] posición sería la de volver a humanizar el parto favoreciendo el nacimiento sin violencia tanto para el bebé como para la madre» (Torró Biosca, s. f.)

El proceso de parto se percibe como un momento inseparable del embarazo y la vida a lo largo del maternaje. Para la madre, es muy importante desde el punto de vista personal, emocional y social, no asociar el «parir a su bebé» como la culminación del proceso de embarazo por el cual se separa, logra una independencia corporal respecto del feto. Para el bebé, el «ser parido» ofrece el estímulo epidérmico, visual, auditivo y oral necesario para continuar su desarrollo y estructuración corporal tras nueve meses en el útero, sin que ello implique perder la continua relación vincular con su madre, tan necesaria ahora como cuando estaba en el interior del útero (Sánchez Pinuaga y Serrano Hortelano, 1997)

2.3.3. La díada madre-bebé

Tras el parto, el proceso de maduración que se ha iniciado en el útero materno continúa en el exterior. Aunque esto pueda parecer una diferencia cualitativa muy importante, la situación es básicamente la misma: el recién nacido es absolutamente dependiente de la madre. (Sánchez Pinuaga y Serrano Hortelano, 1997). El ser humano nace, «como una larva del hombre, en estado larvario» (Rof Carballo, 1952: 202). Su indefensión y vulnerabilidad al abandonar la protección de la placenta materna es tal que depende totalmente del cuidado de otro ser. Según el médico y psicoterapeuta gallego Rof Carballo, el bebé precisa establecer una «urdimbre afectiva», una simbiosis con la madre, quien a la par que brinda nutrición y seguridad, va modelando su personalidad: «El neocortex, la corteza cerebral del hombre realiza su proceso de maduración en estrecha conexión biológica con la esfera maternal. La personalidad del niño es “modelada”, pues, en sus últimos y definitivos toques por la personalidad de la madre» (1952: 203).

Las necesidades energéticas del bebé fuera del útero son las mismas, aunque el modo de obtención sea otro. La fusión boca-pezones de la madre sustituye el cordón umbilical y el contacto, la mirada, las caricias son su nueva fuente de absorción energética (Sánchez Pinuaga y Serrano Hortelano, 1997). Parece ser que la base temprana de la comunicación en la especie humana está relacionada con el amamantamiento: «La fijación compulsiva de los ojos del niño en la cara de la madre sugiere fuertemente que la situación de amamantamiento puede ser un diálogo interpersonal con implicaciones para un desarrollo óptimo de comunicación» (Montagu y Matson, 1983: 102). Así, el bebé se nutre de la madre mediante la leche y mediante la mirada.

En su libro “El sentido del tacto” (1981) Ashley Montagu, pone de relevancia el contacto piel con piel de madre y bebé. El antropólogo establece que la piel es el órgano sensorial más antiguo y más grande del cuerpo. En realidad, se puede considerar como el sistema nervioso

externo del organismo, pues surge del ectodermo, la capa más externa de células embrionarias, formando la capa que cubre al embrión, que posteriormente dará nacimiento al pelo, los dientes, los órganos sensoriales del olfato, el oído, la visión y el tacto. En el útero materno, el organismo descubre y conoce su entorno a través de la piel. En el mundo exterior el bebé sigue experimentando esa necesidad de comunicación a través de la piel.

El niño al que se sostiene muy cerca, se abraza, se acaricia y se trata con tanta proximidad como sea posible, como él fue tratado cuando aún estaba la matriz, se encuentra más tranquilo. [...] Esta clase de comunicación, el mensaje de tranquilidad, es del más alto significado para el niño (Montagu y Matson, 1983: 106).

La necesidad de contacto humano fue estudiada en profundidad por John Bowlby, psiquiatra y psicoanalista inglés. Bowlby fue comisionado por la Organización Mundial de la Salud en 1950 para realizar un estudio sobre la salud mental de los niños huérfanos. En el informe elaborado para la OMS, *Maternal Care and Mental Health* (1951) presenta el germen de lo que se convertirá en la teoría del apego. Este informe recoge resultados de numerosos estudios empíricos independientes, realizados en Europa Occidental y EEUU, en los que observa la correlación de las dificultades en la socialización, el comportamiento, el crecimiento físico y la maduración intelectual con la exposición a la privación materna del colectivo infantil estudiado. En dicho informe, Bowlby plantea la necesidad para la salud mental del bebé o infante de «*a warm, intimate, and continuous relationship with his mother (or permanent mother-substitute) in which both find satisfaction and enjoyment*» (1951:11). En su propuesta de la teoría del apego, Bowlby defiende que el ser humano al nacer inmaduro y vulnerable, se vincula instintivamente a su figura de apego -generalmente la madre-, con el fin de obtener la protección y seguridad que le garantice su desarrollo físico, psíquico y emocional, en definitiva, su supervivencia. En su obra "*Attachment and Loss*", Bowlby esboza su propuesta para el desarrollo de la personalidad en el marco de su teoría: el cariño, apoyo, comprensión, acompañamiento de la madre, y

posteriormente del padre, proporciona a la criatura seguridad, y confianza en los demás a la vez que un modelo positivo para construir sus futuras relaciones. Al poder explorar su mundo con la confianza y seguridad que ese apego le proporciona, desarrolla positivamente sus capacidades y aptitudes. En este escenario de relaciones familiares favorables, estos patrones de pensamientos, sentimientos y comportamientos se consolidan, a la vez que su personalidad se va estructurando para operar manera moderada y resiliente, capaz de superar posibles circunstancias adversas. Cuando en la infancia no se dan condiciones favorables que provean ese apego, los efectos sobre la criatura son muy distintos, y se generan habitualmente estructuras de personalidad de menor resiliencia y autocontrol, estructuras vulnerables, con menor capacidad de respuesta en situaciones desfavorables (Bowlby, 1969).

2.3.3.1. La ruptura de la diada

Bowlby (1951, 1969) denominó «*maternal deprivation*» a la ausencia de relación materno-filial y estableció que las consecuencias negativas de esta privación dependen del grado de la misma. Una privación parcial -en la que existe una figura sustitutiva que da cierto grado de satisfacción a la criatura- acarrea ansiedad, necesidad excesiva de amor, sentimientos de venganza, en definitiva, culpa y depresión; emociones y sentimientos tan potentes que el organismo de la criatura, inmaduro tanto fisiológica como psicológicamente, no puede manejar, y que dada su repetición y acumulación, acaban ocasionando síntomas neuróticos e inestabilidad de carácter. La privación total -que ocurre cuando no hay ninguna persona que cuide y transmita seguridad a la criatura, como sucede en ciertas instituciones, residencias u orfanatos- tiene consecuencias más severas, llegando a condicionar profundamente el carácter y a perjudicar la capacidad de relacionarse de la persona.

Prolonged breaks [in the mother-child relationship] during the first three years of life leave a characteristic impression on the child's personality. Clinically such children appear emotionally withdrawn and isolated. They fail to develop libidinal ties with other children or with adults and consequently have no friendships worth the name. It is true that they are sometimes sociable in a superficial sense, but if this is scrutinized we find that there are no feelings, no roots in these relationships.[...] Since they are unable to make genuine emotional relations, the condition of a relationship at a given moment lacks all significance for them (Bowlby, 1949: 158).

Bowlby (1969) establece una secuencia de 3 fases en el comportamiento del bebé ante la ausencia de la madre. La primera fase, *Protest*, puede comenzar en cuanto la figura materna desaparece o tardar algo y puede durar desde horas a semanas. Durante la misma, la criatura expresa su sufrimiento al haber perdido a su madre y utiliza todos los medios -llanto, gritos, pataleo- para recuperarla, pues sus expectativas son de que la madre vuelva. La siguiente fase, *Despair*, está marcada por la preocupación por la ausencia de la madre, pero la reacción se empieza a moderar, las pataletas se calman o cesan, el llanto puede convertirse en monótono o intermitente, en definitiva, irrumpe un sentimiento de desesperanza. La criatura se muestra retraída e inactiva y parece estar en un estado de profundo duelo, por ello, esta fase es en apariencia tranquila, y se suele malinterpretar como un indicativo de que la ansiedad está disminuyendo. En la última fase, *Detachment*, la criatura ha integrado su dolor y comienza a mostrar más interés en su alrededor, aceptando los cuidados, comida y juguetes que se le brindan. Erróneamente, por esta razón, se ha interpretado como un signo de recuperación y de que la criatura se ha habituado a la ausencia materna. Nada más lejos de la realidad, en el caso de que la madre vuelva, se puede observar como la criatura reacciona con distancia, apatía e indiferencia. En esta fase lo que se ha producido es una renuncia a la madre, al apego, al vínculo biológico. Para Reich (1948), lo que se ha producido es una resignación: el bebé se ha contraído, ha retirado su energía tras la frustración de todos sus esfuerzos para establecer contacto.

Cuando la diada madre-bebé se rompe, porque esa madre no está, o es incapaz de ofrecer una continuidad a la seguridad que el feto sentía en el útero, la transición al mundo exterior se vive como una agresión y «Esta actividad defensiva perturba, detiene el crecimiento armónico, la articulación entre las diversas capas del cerebro infantil» (Rof Carballo, 1952: 204-205). Considero necesario precisar que cuando el bebé nace no es capaz aún de elaborar defensas psíquicas para no sufrir, por lo que los impactos que sufre le afectan a nivel biofísico, reaccionando mediante el «encogimiento biopático» mencionado por Reich (1948).

La ausencia de una atmósfera protectora, con cariño, ternura y amor en las tempranas etapas de crecimiento y desarrollo genera una reactividad, una angustia ante situaciones o retos futuros, provocando una contracción de su biosistema, que marcará su personalidad y puede llegar a generar enfermedades y trastornos psicológicos (Reich, 1948; Rof Carballo, 1952; Sánchez Pinuaga y Serrano Hortelano, 1997). Montagu y Matson (1983) destacan la importancia de ese estímulo de afecto a través de los sentidos para que el cerebro transmita las comunicaciones necesarias a la hipófisis. Cuando no se recibe tal estímulo, se produce un fallo en el proceso de maduración a nivel orgánico, fallo que puede ser revertido mejorando el entorno emocional del bebé, que reacciona al afecto retomando su propio ritmo de maduración físico y mental de manera notable. Como Rof Carballo bellamente expresa,

Por la aniquilación del amor en el temprano mundo del niño quedan oprimidas y asfixiadas las fuerzas germinales de productividad existencial, la esperanza y la alegría como poderes esenciales de nuestro ser... Las neurosis depresivas se originan cuando en el más temprano mundo en la vida primera, el hombre es “muerto” en el sentido de aniquilación del amor, de envenenamiento de la esperanza. De la esperanza no en el sentido de un cumplimiento de los deseos del mundo interior sino como una respuesta afirmativa a las exigencias del existir (Martínez López, 2008: 222)

Son numerosos los autores que a lo largo del S.XX estudiaron la importancia de la relación madre-bebé durante las primeras etapas de la vida humana.⁵ Juan Rof Carballo la definió como «urdimbre afectiva», John Bowlby como «vínculo afectivo», John H. Kennell y Marshall H. Klaus como «apego afectivo», Donald W. Winnicott la denominó «preocupación maternal primaria» y Paul-Claude Racamier «maternalidad» (Sánchez Pinuaga y Serrano Hortelano, 1997). Wilhelm Reich definió el «periodo crítico biofísico» como el periodo que abarcaba desde la formación del embrión hasta el final del primer año de vida, «momento en que se reúnen todas las bifurcaciones, para constituir un *biosistema* unitario y coordinado [...] decisivo para el futuro funcionamiento bioenergético» (1948: 362). Sánchez Pinuaga y Serrano Hortelano (1997) denominan este periodo «fase oral primitiva» (vida intrauterina a 3 primeras semanas de vida extrauterina) y «primaria» (desde las 3 semanas hasta los 10-12 meses), y resumen la característica fundamental de este periodo en la capacidad de autorregulación energética del bebé a través del contacto con el cuerpo de la madre y de la fusión boca-pezones, siendo clave respetar el ritmo biológico y atender las peticiones del bebé, ya que éste dirige sus impulsos y reclama sus necesidades «con una funcionalidad biológica, y no debemos pretender modelar, frustrar, enseñar o domar sus manifestaciones» (1997: 146)

2.3.3.2. La díada desde la mirada de Ecología de los Sistemas Humanos

Desde la perspectiva de la Ecología de los Sistemas Humanos, el respeto de la díada madre-bebé es fundamental. La teoría de la autorregulación, partiendo de las investigaciones reseñadas hasta ahora, incide en lo primordial que es sentir las necesidades del bebé. Serrano Hortelano señala que es la madre la persona más indicada para ejercer esa «función fundamental

⁵ En la actualidad, estas teorías se siguen investigando por James McKenna, Allan N. Schore, Nils Bergman, Ibone Olza, Margot Sunderland, Sue Herhart, y muchos otros y otras profesionales de diversas disciplinas.

pues dispone de la capacidad de metacomunicarse con el bebé, debido a la intercomunicación energética que existía desde su estancia en el útero, cuando los dos organismos eran una unidad» (2001: 59). No obstante, el autor remarca que esta facultad no es exclusiva de la madre, pues como Bowlby también nos explicaba anteriormente, esa comunicación puede darse con otras personas que hayan establecido un vínculo amoroso con la criatura.

Serrano Hortelano (2001) recalca la importancia de esa comunicación, del contacto entre madre y bebé, y del contacto de la madre consigo misma. En la sociedad contemporánea occidental las madres noveles pueden llegar a sufrir mucha ansiedad por la presión social y la información tan dispar que llega sobre el cuidado de su bebé, son muchas las opiniones que recibe, de familiares, amigas, profesionales, etc. Este autor defiende que ante el aluvión de información y opiniones, la madre debe intentar recuperar -o conservar en el mejor de los casos- el «instinto maternal», para sentir en su interior su manera de criar, y no pensarla o inferirla en base a teorías médicas o sociológicas. Para ello, señala la necesidad de mantener una cierta capacidad crítica para analizar la información que llega desde el exterior, intentando establecer una actitud más o menos coherente entre los medios normativos y los objetivos a cumplir.

Serrano Hortelano (2001: 60) nos invita a la reflexión sobre esta propuesta con un ejemplo muy ilustrativo: el sueño del bebé y su autonomía. Si lo que pretendemos cuando una criatura nace es que duerma en su cuna durante varias horas seguidas y así vaya adquiriendo una «supuesta autonomía», se le dejará en la cuna sin atender a sus demandas, «por su bien», con el objetivo de «que se acostumbre». Si lo que pretendemos es que siga su ritmo biológico, y desarrollar esa autonomía progresivamente, sin violencia, atenderemos sus demandas, conscientes de que son expresadas a través del llanto. El objetivo de ambas estrategias es aparentemente el mismo -la autonomía de la criatura-, pero el enfoque es diametralmente

opuesto. En la primera, se parte de la concepción de que es el agente externo quien debe condicionar el ritmo y el crecimiento del bebé, sin tener en consideración su forma de expresión. En la segunda, en todo momento se tiene en cuenta a la criatura, a sus ritmos y necesidades y se confía en la capacidad de autorregulación de la naturaleza. «La diferencia básica, vemos pues, está en la concepción del biosistema humano, y de su desarrollo madurativo. La primera claramente autoritaria, la segunda ecológica, integradora y solidaria» (2001: 60).

Serrano Hortelano (2001) reflexiona sobre la concepción de la «bebé buena» o del «bebé bueno», del «duerme de noche y de día», y señala que cuando esto ocurre, es por que esa o ese bebé ha perdido la capacidad de agredir. El autor sugiere que estas criaturas en realidad han perdido la capacidad de expresión y de contacto con sus necesidades, como puedan ser la exploración, el movimiento, la maduración del habla, la motricidad. La inhibición de los impulsos y del contacto, como hemos visto anteriormente, predispone a la resignación.

Una vez que reconozcamos plenamente las consecuencias del trato que damos a los bebés, a los niños, unos a otros y a nosotros mismos, y aprendamos a respetar el verdadero carácter de nuestra especie, podremos descubrir con mucha más profundidad nuestro potencial para la dicha (Liedloff, 2003: 214).

2.3.4. La separación de la madre. El inicio de la socialización

Como he comentado en la introducción de este apartado, no pretendo realizar en el marco de este proyecto un análisis de todo el proceso de construcción social de la persona humana. No obstante, sí que considero necesario hacer una serie de reflexiones, que quizás nos puedan llevar a establecer ciertas consideraciones a la hora de acompañar el proceso de la maduración humana desde un punto de vista más concordante con el objetivo de realización del ser humano, en el sentido en el que Dietrich (2014) siguiendo a Maslow apunta de alcanzar el potencial que cada persona tiene. Por ello, y considerando las reflexiones que anteriormente he elaborado sobre la

concepción de la agresividad como la expresión de la fuerza vital, fuerza que nos posibilita la gratificación de nuestras necesidades vitales (Reich, 1955), pretendo a continuación arrojar algo de luz sobre el proceso de socialización temprana, utilizando la perspectiva de la autorregulación, en el marco de la Ecología de los Sistemas Humanos. En concreto, sobre cómo ciertos comportamientos o actitudes pueden favorecer la expresión de la agresividad humana o en su lugar, la destructividad o violencia.

Para Sánchez Pinuaga y Serrano Hortelano (1997) y para Serrano Hortelano (2013) la separación de la madre se da progresivamente cuando se respeta el proceso de autorregulación, a medida que otros mecanismos de regulación energética remplazan la relación simbiótica con la madre, y la díada se convierte en una relación triangular, con la apertura a lo social. En este proceso de individuación, el bebé paulatinamente pierde el interés en el pecho materno y la relación fusional con la madre, y comienza a dirigir su atención a la realidad externa, así como a su propio cuerpo y el cuerpo de quienes le rodean. Estos autores ponen de relevancia el papel del padre, especialmente importante durante este proceso, quien al «secuestrar» de manera amorosa y estimulante al bebé de los brazos de la madre, le muestra el mundo de manera gratificante y segura, descubriéndole nuevos horizontes y acompañándole en su proceso de socialización.

Liedloff (2003) relata que entre los Yecuaña, el momento de la separación se da naturalmente cuando se respeta el *continuum*. Cuando el bebé está preparado, comienza a separarse, arrastrándose, gateando y caminando, iniciando su exploración del mundo más allá del cuerpo de su madre, sin interferencias. La madre está disponible, pero no dirige las actividades del niño, ni le protege de potenciales peligros; confía en la capacidad de auto-protección de su criatura, en el desarrollo de su responsabilidad, en su iniciativa. En occidente, afirma Liedloff, la excesiva

protección de la madre usurpa la iniciativa de la criatura, configurando personalidades débiles e inseguras.

Como acabamos de ver, la separación de la díada materna puede ser un proceso natural y progresivo si se respeta el *continuum* (Liedloff, 2003) y el proceso de autorregulación de la persona (Sánchez Pinuaga y Serrano Hortelano, 1997; Serrano Hortelano, 2013). Aun así, es un momento muy importante pues es el momento en que comienza la interacción con lo social. Serrano Hortelano (2001) señala que es un momento donde pueden surgir conflictos vinculados con la agresividad.

Durante este proceso, la niña o el niño comienza su integración en la familia y en otros sistemas sociales que pueden presentar valores, puntos de vista y conductas distintas de lo que el niño ha interiorizado hasta ese momento. Es muy importante facilitar en ese momento la comprensión de la realidad, normas y mecanismos sociales para que la niña o el niño pueda equilibrar su realidad interna -sus necesidades psicoafectivas- y la realidad externa -normas, usos y costumbres sociales-. La finalidad es evitar la confusión que puede surgir cuando el niño o la niña ve una forma de vida dentro de la familia que no se corresponde a la de fuera de la familia.

Serrano Hortelano (2001) indica que este también es el momento en el que la niña o el niño comienza a ocupar su lugar en el mundo, por lo que tiene que ir armonizando sus exigencias con las necesidades del «otro», a quien ya puede y debe ver. Es importante que el núcleo familiar acompañe este proceso abriéndose al exterior, aumentando sus relaciones e interacciones con otros sistemas familiares. Así brinda a la niña o al niño la posibilidad de conocer otras respuestas, costumbres y formas. Esta apertura facilita la primera socialización, cuando la niña o el niño comienza a tener en cuenta al «otro» o la «otra»; comienza a tomar conciencia del

colectivo y de la regulación de sus necesidades propias en interrelación con las de los demás; y va aceptando su espacio personal a la vez que respeta el espacio de las demás personas.

Serrano Hortelano (2001) apunta que durante este proceso ya se puede observar con claridad la diferencia planteada anteriormente entre agresividad y destructividad en el modo en que niñas y niños reivindican y defienden lo que es suyo y expresan sus necesidades. Así, afirma que cuando la niña o el niño ha vivido o vive conflictos en su núcleo familiar, esencialmente con la figura de referencia como falta de vínculo o falta de contacto, únicamente se ve a sí misma y a sus necesidades, y muestra actitudes destructivas, directas o encubiertas -pegando, mordiendo, etc.- o muestra una capacidad de respuesta social muy reducida. En cambio, la niña o el niño que en esta primera etapa no sufre serios conflictos conserva la capacidad de expresar su necesidad con fuerza, pero con sensibilidad y sin rabia. No obstante, formamos parte de un ecosistema social en el cual todos estamos expuestos a violencia y destructividad. Cuando esto sucede, el niño o la niña experimenta la necesidad de descargar la tensión acumulada, y puede mostrar momentos de irracionalidad, rabia, llanto, descarga muscular y motriz... El autor remarca la necesidad de permitir esas actuaciones, de ayudar a canalizar las tensiones y a comprender y elaborar los motivos que han generado esa situación, facilitando así la autorregulación.

Este autor también nos llama la atención sobre el hecho de que las personas adultas también hemos vivido un proceso de socialización represivo e incluso violento, y que por lo tanto llevamos nuestra propia carga de frustración y destructividad contenida. Para romper el círculo vicioso e intentar no trasladar esa carga a las niñas y niños, Serrano Hortelano (2001) nos invita a estar atentas a nuestras actitudes y a cuestionarlas permanentemente. No desde la culpabilización, sino desde el análisis, desde la valoración de nuestras acciones en función de la respuesta del otro, en este caso la niña o el niño, ante nuestro comportamiento. Y también nos

insta a recuperar nuestra capacidad de agredir, y emplearla en nuestra relación con el exterior y también en la relación con nuestros hijos, con el fin de facilitarles unos referentes seguros a la vez que unos límites objetivos y racionales que faciliten su proceso de autorregulación.

2.4. RECAPITULACIÓN

En este capítulo he introducido la segunda de las dos disciplinas que pongo en diálogo para la realización de este trabajo de investigación, la Ecología de los Sistemas Humanos.

En el primer apartado nos hemos acercado a esta perspectiva. Para ello, he planteado la cuestión central de la Ecología de los Sistemas Humanos: la necesidad de repensar y cambiar las formas de nacer, de criar y educar para que las personas crezcan de manera saludable, física, psicológica, emocional y socialmente. He presentado también los tres pilares básicos de su propuesta: ecología profunda, pensamiento sistémico y orgonomía; y dos piezas claves para esta disciplina, la autorregulación y su concepción de la agresividad.

La ecología profunda nos invita a recobrar nuestra conexión con la trama de la vida. Sentir esa conexión, mi pertenencia e identidad con la naturaleza, me lleva a cuestionar profundamente las respuestas habituales que el *establishment* brinda, y a no acatarlas automáticamente. Me lleva a cuestionar mi modo de vivir, de estar y relacionarme con el mundo, y a reflexionar sobre cómo afectan mis acciones y mis relaciones, e intentar cambiarlas consecuentemente en lugar de seguir la inercia establecida.

El pensamiento sistémico subvierte el modo en que nos aproximamos al conocimiento, dejando atrás el paradigma mecanicista y reduccionista. Nos conmina a ampliar el foco de atención de la partes al todo. Nos invita a cambiar el foco entre diferentes niveles sistémicos ya que el mundo está compuesto por sistemas dentro de sistemas. Nos dice que el análisis ya no

basta para comprender los sistemas vivos, que necesitamos un enfoque conceptual, que considere las propiedades del sistema, ya que en definitiva, no hay partes, hay redes de relaciones.

La orgonomía nos habla del orgón, la energía que está presente en todo lo vivo y que se halla dispersa en todo el universo, también conocida como *chi*, *ki*, *prana*, *pneuma*, o *élan vital*. Nos dice que esa energía pulsa y que el respeto de esa pulsación, de los ritmos, del libre flujo energético entre los ecosistemas es fundamental para un desarrollo y una maduración sanos. Nos dice también que las experiencias negativas contraen el organismo, formando una coraza caracterial y muscular que lo defiende, pero que como toda coraza, a la vez que lo protege, también limita su contacto y sus potencialidad.

La teoría de la autorregulación nos dice que todos los seres humanos tenemos la capacidad natural de regular nuestras funciones básicas y vitales de manera autónoma, y que para ello es necesario que nuestra energía pulse y fluya libremente. Por ello es necesario respetar y potenciar la capacidad de autorregulación del ser humano, para retomar el contacto con nosotros mismos y con la naturaleza. La autorregulación supone dar libertad a la persona, respetar su autonomía, partiendo de una firme creencia en la bondad de la naturaleza humana, y en nuestras potencialidades para amar la vida.

La perspectiva de la Ecología de los Sistemas Humanos nos aporta su comprensión de la naturaleza de la agresividad y de su extravío en la destructividad: la agresividad es una capacidad natural, positiva y necesaria del ser humano. Es la fuerza que nos impulsa a definirnos, afirmarnos, superarnos y defendernos. Cuando a la persona, desde su temprana infancia, se le niega la expresión, se le ignora y reprime, esa fuerza, esa energía se acumula en su interior como en una olla a presión sin válvula de escape, que explota cuando la presión se vuelve insostenible y sale en forma de destructividad y violencia. Esta es la concepción de agresividad que defiende

cuando planteo que uno de los objetivos de este trabajo es invertir la concepción negativa que generalmente tenemos de la agresividad.

Hemos iniciado el segundo apartado de este capítulo recordando que desde los Estudios para la Paz afirmamos que los seres humanos no somos violentos por naturaleza, que disponemos de capacidades que nos pueden llevar hacia la violencia pero que también tenemos capacidades que nos pueden llevar hacia la paz, y que probablemente sea nuestra construcción social la que favorezca unas capacidades u otras. Hemos abordado el objetivo general de este trabajo, ver cómo el inicio de la construcción social puede influir y favorecer el desarrollo de unas capacidades u otras en las personas con la intención de extraer qué factores que pueden favorecer las capacidades no violentas para favorecer una cultura de paz.

Hemos visto cómo diversos estudios antropológicos afirman que existen sociedades no violentas, y que en todas ellas se observa un elevado grado de contacto humano, de afecto físico y de ternura en la crianza de su prole.

A continuación hemos reflexionado sobre los modelos de parto, crianza y socialización temprana desde el prisma de la Ecología de los Sistemas Humanos. Lo hemos hecho desde una doble perspectiva: por un lado una crítica de análisis, visibilización y denuncia de las situaciones de violencia a la que se ve sometido el ser humano en sus primeras etapas en la vida; por otro una constructiva de recuperación de los valores humanos de contacto, de respeto, cariño y de confianza en la sabiduría de la naturaleza humana como constructora de paz.

Hemos visto cómo el modelo tecnocrático de parto, imperante en la sociedad occidental contemporánea promueve la separación entre madre y bebé y por extensión la separación entre la mente y el cuerpo, el cuerpo propio del de los demás y el cuerpo humano de la naturaleza. Afortunadamente existen otros modelos que cuestionan este modelo, el humanístico y el

holístico, que surgen con la intención de recuperar la esencia del cuidado y el amor en la recepción de una nueva vida, preservando el contacto humano. A continuación hemos constatado la elevada influencia del modelo tecnocrático en el Estado Español, donde prácticamente 4 de cada 10 partos en hospitales privados son realizados mediante intervenciones quirúrgicas. Por último hemos visto cómo desde la perspectiva de la Ecología de los Sistemas Humanos, el parto se entiende como una continuidad en el proceso evolutivo del ser humano, que no implica romper la continuidad de la relación feto-bebé-madre, y que se debe humanizar para favorecer un nacimiento sin violencia para la madre y la o el bebé.

A continuación he dirigido la atención hacia la importancia de la preservación de la díada madre-bebé. Tras el parto, el recién nacido o la recién nacida sigue siendo absolutamente dependiente de la madre, y el contacto continuo con ésta o con una figura sustitutiva es lo que ofrece la protección y la seguridad para su desarrollo físico, psíquico y emocional. La teoría del apego nos dice que a través del cariño, apoyo, comprensión y acompañamiento de la madre, y posteriormente del padre, las criaturas adquieren seguridad, confianza y modelos positivos de relaciones, desarrollando positivamente sus capacidades y aptitudes. Hemos visto después cómo la privación del contacto materno (o figura sustitutiva) puede tener consecuencias negativas que pueden llegar a ser muy severas, condicionando profundamente el carácter, la personalidad, el desarrollo físico y mental y la capacidad de relación de la persona. La Ecología de los Sistemas Humanos nos insta de nuevo a respetar la díada-madre bebé, a sentir las necesidades del bebé y nos recuerda la importancia de la comunicación y del contacto entre madre y bebé y del contacto de la madre consigo misma, para así recuperar y conservar el instinto maternal.

Por último hemos visto algunas consideraciones sobre el proceso de socialización temprana desde la Teoría de la Autorregulación y la concepción que hemos visto de la

agresividad y de la destructividad humana. Cuando se respeta el proceso de autorregulación, la separación de madre y bebé se da de manera progresiva y natural con la apertura a lo social. Desde esta perspectiva, es muy importante facilitar el acceso a la realidad social y la comprensión de las normas, valores y conductas que se puedan encontrar las criaturas que se están incorporando a ella. Esta apertura facilita la primera socialización, la niña o el niño comienza a tener en cuenta al «otro» o la «otra» y al colectivo; percibe que la regulación de sus necesidades está en interrelación con las de los demás; y va aceptando su espacio personal a la vez que respeta el espacio de las demás personas.

II BLOQUE: ESTUDIO DE CASO

1. INTRODUCCIÓN

En la introducción general he establecido la hipótesis de este TFM: *potenciar la autorregulación como práctica en la crianza y la educación puede favorecer los valores que promueven la construcción de culturas para hacer las paces*. El segundo bloque de este trabajo está dedicado al estudio de caso realizado para poder observar si esta hipótesis tiene sentido.

Como he expresado anteriormente el proceso de construcción social de la persona es una tarea muy compleja que no puedo abordar en un trabajo de estas características, por ello me he centrado en las primeras etapas de esta construcción social, parto, crianza y socialización temprana. A la hora de diseñar una investigación acorde con mi hipótesis, de nuevo me he encontrado con la dificultad de poder abarcar un proceso que sigue siendo complejo y extendido. La crianza es un acto íntimo y personal, un proceso que se construye día a día en el seno familiar y que queda oculto al exterior. No es fácil acceder a información relevante y directa sobre la crianza. La crianza autorregulada existe, pero no he podido encontrar un entorno en particular donde se concentre un número de casos significativo para poder contrastar las informaciones que he incorporado al marco teórico de este trabajo, quizás este proyecto constituya un punto de partida para una futura línea de investigación. Por este motivo he optado por dirigir mi mirada hacia la socialización temprana y la educación en un espacio que incorpora la autorregulación como uno de sus principios básicos, el espacio de Educación en Libertad Els Donyets.

He dividido este bloque en tres apartados. En el primer apartado introduzco la metodología empleada en esta investigación, la metodología cualitativa interpretativa. A continuación expongo el método elegido para esta investigación, el estudio de caso, y expongo las razones por las que he escogido Els Donyets como objeto del estudio de caso. Introduzco

también las fuentes para esta investigación y los métodos de recolección de información empleados: observación participante, entrevistas grupales y entrevistas individuales. Por último presento el enfoque seguido en el análisis de la información obtenida y reflexiono sobre la confiabilidad y validez de mi elección metodológica.

En el segundo apartado del bloque metodológico presento el objeto del estudio de caso, el espacio de educación en Libertad Els Donyets. Primero introduzco los espacios de educación en libertad, sus orígenes y los principios básicos de la educación democrática o educación en libertad. A continuación centro la atención en Els Donyets, viendo sus orígenes, cuáles son sus principios, cómo aprenden las niñas y los niños, cuáles son sus actividades cotidianas y qué son los círculos mágicos.

El último apartado de este bloque está dedicado al estudio de caso. En él expongo la información obtenida a través de los tres métodos utilizados, la observación participante, las entrevistas grupales y las entrevistas individuales, resumiendo la información obtenida mediante cada método.

2. EL ENFOQUE: LA METODOLOGÍA CUALITATIVA INTERPRETATIVA

Para la realización de esta investigación he optado por un enfoque cualitativo interpretativo. Fortino Peón Vela, siguiendo a Guba y Lincoln señala que «en la elección metodológica, ya sea de tipo cuantitativa o cualitativa, se encuentra la "posición" ontológica, epistemológica y teórica del investigador, así como las técnicas para "acceder" a la realidad social» (2001: 64). En este trabajo ya he reflejado la disyuntiva entre el paradigma cuantitativo -relacionado con el pensamiento abstracto, cartesiano, mecanicista, tecnocrático- y el cualitativo -relacionado con el pensamiento sistémico, holístico, organicista o ecológico-. Ambos

paradigmas nos muestran versiones muy distintas del mundo social, del papel de la ciencia, de los procesos de conocimiento y de comprensión del mundo social, la investigación y las técnicas de recolección de información.

Referenciando a Boudon, Peón Vela señala que la metodología cualitativa:

se constituye como una alternativa a los procesos de investigación que privilegian la cuantificación de los datos y que asumen la elaboración estadística como el único criterio de validez; y que "amparados en una pretensión de «objetividad», convierten a los sujetos en objetos pasivos sin consideración del contexto social en que se desenvuelven" (2001: 66).

Así, siguiendo a este autor, he enfocado este trabajo cualitativamente, no para indagar, sino con la intención de «generar versiones alternativas o complementarias de la reconstrucción de la realidad» (2001: 64). Como señala Jorge Martínez Rodríguez, el paradigma cualitativo «percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos» (2011: 15). Adopto también el compromiso de la investigación feminista que señalan Brooke Ackerley y Jacqui True (2010), de estar alerta y poner en tela de juicio las concepciones sobre las formas que son consideradas como adecuadas, correctas y fidedignas de conocer y comprender el mundo.

He añadido el concepto de "interpretativo" pues a través de mi investigación busco interpretaciones, no explicaciones. Considero oportuno detallar las principales concepciones del paradigma interpretativo (Martínez Rodríguez, 2011), para entender el prisma desde el cual he realizado este trabajo de investigación.

1. Las personas construimos la realidad social en base a nuestros marcos de referencia. No existe una única verdad, existen múltiples realidades configuradas por los distintos significados que las personas damos a las situaciones en las que nos encontramos, a nuestras relaciones con la realidad social en la que vivimos.

2. Sujeto y objeto interactúan en el proceso de conocimiento. La observación moldea el objeto observado y el observador es moldeado por el objeto, ambos son inseparables. Este hecho no puede ser eliminado: la investigación siempre está influenciada por los valores de quien investiga.
3. El paradigma interpretativo no busca hacer generalizaciones. Lo que busca es elaborar descripciones ideográficas en profundidad.
4. Los hechos sociales están sometidos a una multiplicidad de condiciones y a una continua interrelación mutua por lo que no hay posibilidad de establecer conexiones causa-efecto entre ellos.
5. Las personas estamos en un continuo proceso de definición y redefinición de las situaciones en la que vivimos y actuamos en consecuencia con estas definiciones.
6. La función final de las investigaciones -en este paradigma- es comprender el comportamiento de las personas estudiadas. Esto se logra cuando se interpretan los significados que ellas dan a su propia conducta, a la de las otras personas y a los objetos que configuran sus ámbitos de convivencia.

2.1. El método de esta investigación: el estudio de caso

La metodología cualitativa que empleo en este trabajo es el estudio de caso o *single case study*. Recordemos la hipótesis que ha guiado esta investigación de que *potenciar la autorregulación como práctica en la crianza y la educación puede favorecer los valores que promueven la construcción de una cultura de paz*. Considero que realizar un estudio de caso sobre uno de los pocos espacios en los que la educación se basa en la teoría de la autorregulación como es Els Donyets presenta una oportunidad muy interesante de observar la aplicación

práctica de los principios planteados en este trabajo. Este es un tema que considero no ha sido suficientemente estudiado y sobre el cual no existe mucha información de primera mano, por lo que según Ackerley y True (2001), la metodología del estudio de caso resulta adecuada. Estas autoras citan a Reinharz para guiar a la investigadora en la elección del estudio de caso apropiado, así, recomiendan que el caso seleccionado permita *«to illustrate an idea, to explain the process of development over time, to show the limits of generalizations, to explore uncharted issues by starting with a limited case, and to pose provocative questions»* (2001: 152). Creo que el estudio de caso del espacio de educación en libertad Els Donyets cumple con todas estas características, pues a través de él pretendo ilustrar la idea de que la autorregulación y la libertad funcionan, desgranando cuáles son las cualidades observadas en los niños y niñas educadas y criadas en ese entorno y cómo regulan sus conflictos; también pretendo incitar a la reflexión sobre cómo las generalizaciones sobre la educación y crianza vigentes pueden influenciar en el desarrollo madurativo de las niñas y los niños, explorando modelos de crianza y educación que hasta ahora no han sido suficientemente investigados y planteando cuestiones que provocan la reflexión sobre nuestras concepciones de estos procesos. Puedo afirmar, como las autoras indican que sucede a menudo en la investigación cualitativa, que el caso «me ha elegido a mí» (2001: 152), ya que es a raíz de la observación de la forma de estar en el mundo de mi hijo y de las niñas y los niños educados en este entorno lo que me ha llevado a iniciar esta investigación.

Justificada la elección de la metodología y del caso en concreto que he estudiado, a continuación paso a detallar las fuentes y los métodos de recolección de datos que he utilizado.

2.2. La selección de fuentes

La selección de las fuentes para la información en esta investigación ha sido puramente de conveniencia, «*convenience selection*» (Ackerly y True, 2010: 156), pues he realizado las entrevistas a aquellas personas -niños, niñas, jóvenes, madres, padres, educadoras- parte del proyecto de Els Donyets en la actualidad o en el pasado que se han mostrado dispuestas a realizarlas. He acotado las entrevistas realizadas a madres y padres en base a su experiencia en el proyecto, pues he considerado que para extraer un contenido, aunque siempre subjetivo, más o menos válido y fiable para una investigación, las personas entrevistadas deben haber estado expuestas a este tipo de educación y a sus principios durante un cierto tiempo.

2.3. Los métodos de recolección de información

Los métodos de recolección de información que he utilizado en este trabajo han sido:

- Observación participante
- Entrevistas grupales a niñas y niños que asisten a Els Donyets
- Entrevistas individuales: a educadoras, madres, padres y a adolescentes y jóvenes que han participado en el proyecto

2.3.1. Observación participante

Observar, en el lenguaje corriente apunta a mirar y estudiar algo detenidamente, concentrando nuestra atención en aquello que nos proponemos conocer. De este modo nuestros sentidos ejercen plenamente todas sus posibilidades, capturan lo que no descubre una mirada casual o impremeditada, aprehenden una multitud de datos que de otro modo no llegaríamos a hacer plenamente conscientes. (Martínez Rodríguez, 2011: 33).

La observación es la forma más básica de conocimiento humano. Aprendemos observando. El primer método escogido para este trabajo ha sido el de la observación participante, un método cualitativo que tiene sus orígenes en la investigación etnográfica tradicional (Mack, Woodson, McQueen, Guest, y Namey, 2005). La observación participante pretende aprehender las perspectivas de un determinado grupo de estudio, cómo viven la realidad las personas integrantes de esa comunidad, asumiendo que en cualquier comunidad conviven múltiples perspectivas. Como observadores participantes tenemos el afán de conocer cuáles son esas perspectivas y cómo se interrelacionan entre ellas. Por ello, como investigadoras, buscamos participar en la vida de la comunidad estudiada (Mack y otros, 2005; Martínez Rodríguez, 2011). Por este motivo, siempre se desarrolla en el espacio de la comunidad, en los lugares donde la actividad cotidiana de la misma se desarrolla. «*Generally speaking, the researcher engaged in participant observation tries to learn what life is like for an “insider” while remaining, inevitably, an “outsider”*» (Mack y otros, 2005: 13).

Tengo la fortuna de poder ver a los niños y niñas de Donyets en su espacio, ya que cada semana doy un taller de inglés allí. Llevo tiempo haciéndolo, por lo que las niñas y los niños me han integrado en su espacio y no creo suponer un elemento que altere sus dinámicas. Cuando estoy allí -fuera del taller- me siento en un banco, o debajo de un árbol, a observar sus juegos, sus relaciones, sus interacciones, su estar y expresar. Intento no influir en sus dinámicas aunque soy consciente de que mi presencia está. Mientras estoy allí tomo algunas notas detallando las observaciones, los hechos que me llaman la atención. Mi atención está dirigida principalmente a las relaciones que hay entre las personas que comparten el espacio, niños, niñas y adultas, especialmente a sus formas de expresar y regular los conflictos que surgen. La observación participante me permite contrastar la información recibida sobre las formas de regulación de las

relaciones y conflictos con cómo esta interacción se da en la realidad- por mi observada-, cómo las niñas y los niños se desenvuelven, están y se interrelacionan en su espacio «autorregulado». *«There is no substitute for witnessing or participating in phenomena of human interaction- interaction with other people, with places, with things, and with states of being such as age and health status»* (Mack y otros, 2005: 14).

Fine y Sandstrom (1988) señalan que los trabajos de observación participante con niños pueden ser bastante más complejos que los realizados con adultos por las diferencias demográficas y de poder que conllevan. Estos autores recomiendan que el investigador o la investigadora establezca una relación de «amistad» y da unas pautas para establecer las condiciones óptimas para este tipo de trabajo con niñas y niños: la expresión positiva de afecto, combinada con una relativa falta de autoridad y la ausencia de juicio respecto a los comportamientos observados, el trato con respeto y el deseo de adquirir competencias en su mundo social. Considero que estas pautas o recomendaciones tienen un cierto cariz adultocéntrico, pues me llama la atención que se pauten comportamientos como el trato con respeto y la ausencia de juicio a un observador por el hecho de estar tratando con niñas y niños. No obstante, retratan muy bien las condiciones que se han dado en mi caso, aunque no hayan sido en ningún momento «pautas» adoptadas para establecer una relación de «amistad». Como persona participante en la comunidad de Els Donyets, he expresado el afecto positivamente cuando ese ha sido mi sentir, porque esa es la norma habitual -teórica y observada- en este espacio; no he sentido ni he mostrado ningún tipo de autoridad, pues de nuevo, esa es la forma de estar en este espacio: todas las personas independientemente de la edad o de cualquier otra condición son iguales y tienen la misma voz y voto; no he juzgado ningún comportamiento, ni ninguna expresión o actitud, por que eso es lo que este espacio facilita, libertad sin juicios, en la

teoría y en la práctica observada; y he tratado con respeto a todas las personas en todo momento, es mi sentir y la forma de trato, de nuevo normativa y observada en el espacio.

En la investigación cualitativa descriptiva, la observación participante se utiliza casi siempre de manera conjunta con otros métodos cualitativos, como las entrevistas grupales y las individuales (Mack y otros, 2005). Así lo he hecho en este trabajo, a continuación voy a presentar brevemente ver ambos tipos de entrevistas.

2.3.2. Entrevistas grupales

Iván Rodríguez Pascual (2006) afirma, siguiendo a Jenks, que las ciencias sociales no han otorgado la relevancia necesaria al estudio de la infancia como fase del ciclo vital ni a los menores de edad como agentes sociales y protagonistas de esa etapa. El autor reflexiona sobre el adultocentrismo que ha regido las investigaciones sociales que sistemáticamente ha menospreciado la capacidad de las niñas y los niños para interpretar e intervenir en las situaciones sociales, para cumplir una función de agente social activo.

Afortunadamente, señala Rodríguez Pascual (2006) referenciando a Brannen y O'Brien, esta tendencia parece que se va revirtiendo y que se va asentando un paradigma en el cual se propugna que las niñas y los niños sean objeto de estudio *per se*; constituyendo las unidades de observación; hablando con su propia voz sobre sus experiencias; considerándoles parte de la estructura social, como niñas y niños en el presente y no futuras personas adultas; y contemplando la infancia desde un enfoque intergeneracional. Este nuevo paradigma, nos dice el autor siguiendo a James y Prout está caracterizado además por calificar la infancia como construcción social, relacionada con otras categorías sociológicas como género o clase social y por considerar a niñas y niños como agente activos en la construcción de su vida social, siendo el

método etnográfico el idóneo para su estudio. También destaca la presencia de una «doble hermenéutica» que relaciona la tarea la reconstrucción de la infancia con este nuevo paradigma.

Este trabajo de investigación se centra en la infancia, y comparte las características que el nuevo paradigma que acabamos de ver. Como tal, uno de los principales recursos para esta investigación se centra en las niñas y los niños, en sus experiencias, sentires y saberes.

Rodríguez Pascual (2006) nos dice que la idea de considerar a las niñas y los niños como unidades de observación y recabar los datos directamente de ellos ha sido rechazada tradicionalmente con argumentos como que los niños no son objetivos, no distinguen lo que es real de lo que no lo es, no tienen conocimientos para opinar, o sus conocimientos vienen de una versión de la realidad inculcada por los adultos. El mismo autor, siguiendo a Mayall, responde a estas afirmaciones argumentando que lo mismo puede afirmarse de los adultos.

El autor, referenciando a Oakley, propone que las técnicas de investigación se pueden aplicar sobre los niños y las niñas siempre que se tengan en cuenta las características propias de los niños y las niñas y su interacción social con el investigador o la investigadora, además de tener en cuenta las cuestiones comunes a la práctica investigadora, como son la privacidad, la libre decisión de participación, y la cuestión de la asimetría en las relaciones de poder entre los participantes en la investigación.

Rodríguez Pascual nos traslada lo que según Fuhs constituye una circunstancia ineludible en la práctica investigadora: *«todo adulto ocupa un status establecido sobre la base de una relación asimétrica que los niños conocen [...] dicha asimetría radica de forma permanente en posiciones o estatus que ni el investigador ni el niño pueden evitar»* (2006: 70). A la luz de esta afirmación, soy consciente de las limitaciones que este tipo de investigación puede conllevar, igual que soy consciente de que mis experiencias personales durante mi infancia van a

condicionar la forma en que interpreto la información recibida. Lo pongo de relieve para ser consciente de mis limitaciones, intentar poner los medios para minimizar su impacto e intentar no caer en el adultocentrismo anteriormente comentado.

Partiendo de la concepción de Corsaro que nos traslada Rodríguez Pascual de que «La socialización no representa sólo un problema de adaptación e interiorización sino, también, un *proceso de apropiación, reinención y reproducción, en el que ocupa un lugar preferente la actividad grupal o comunal*» (2006:72), propongo reproducir tal actividad grupal y relacional. Para ello utilizaré la forma de entrevistas grupales, pues como señala este autor, «la entrevista grupal realizada con menores ayuda a descubrir cómo los chicos construyen su espacio social y una interpretación del mismo no exenta de complejidad intersubjetiva» (2006:65).

Las entrevistas se han realizado en Els Donyets, sentados en círculo en la misma sala -su espacio- y con el mismo formato que los Círculos Mágicos, las asambleas donde los niños y las niñas se reúnen diariamente. Estas asambleas suponen un verdadero acto de comunicación que las niñas y los niños tienen absolutamente integrado, en el que se expresan libremente, se respetan, se escuchan, dialogan y se interpelan mutuamente, sin emitir ni recibir ningún tipo de juicio. Pretendo con este formato reproducir las condiciones que rigen su actividad social. Sentados todos y todas al mismo nivel pretendo fomentar la horizontalidad en la comunicación y minimizar la asimetría en la relación entre las niñas, los niños y mi persona. Con las preguntas en grupo intento evitar la unidireccionalidad en la comunicación, al igual que con mi reducida participación verbal, he intentado limitarme a enunciar las preguntas para permitir que sea el grupo el que se exprese, siendo el protagonista de su propio discurso. El enfoque de entrevista utilizado ha sido el mismo que en las entrevistas individuales, una entrevista semiestructurada, centrada o enfocada, que inicio con preguntas más genéricas para ir poco a poco concretándolas,

respetando absolutamente todas las respuestas, respetando los silencios, pero conduciendo la entrevista hacia los ejes de la investigación. Las entrevistas han estado «centradas» en la comprensión de cuáles son las percepciones de las niñas y los niños sobre su espacio de educación -ámbito personal-, y sobre sus formas de regulación de conflictos -ámbito social-.

He realizado entrevistas a tres grupos de niños y niñas de diferentes edades, de 3 a 7, de 7 a 10 y partir de 10 años. Pese a que considero a todas las personas iguales, reconozco que agruparlas por edades facilita la interacción de los participantes, pues reproduce en mayor medida su comportamiento en el entorno social. Con esto no quiero decir que en Els Donyets se segregue de manera alguna a los niños y niñas por edad, simplemente que son los intereses comunes los que los van agrupando.

Las entrevistas grupales realizadas se han transcrito, y modificado los nombres de las y los participantes para preservar la intimidad de los niños. En los anexos encontramos las transcripciones de estas entrevistas. En todas las entrevistas he solicitado permiso para su realización a las niñas, los niños, el centro y a los padres y madres, así como para incorporar la información obtenida a mi investigación y para grabarlas, aunque como he comentado, posteriormente han sido transcritas.

2.3.3. Las entrevistas individuales

Peón Vela establece que «la entrevista cualitativa, además de constituirse en una técnica de recolección de información, puede ser considerada como una estrategia para la generación de conocimientos sobre la vida social» (2001: 90). Ese ha sido el propósito que ha guiado las entrevistas individuales realizadas, la de aprehender conocimientos sobre cómo las educadoras, las madres y los padres ven, perciben y sienten la vida social de sus hijos, en concreto en lo que

un espacio de educación libre les aporta -positivo y negativo- y a las formas de regular sus conflictos se refiere.

Las entrevistas que he realizado han sido entrevistas semiestructuradas y enfocadas o centradas (Peón Vela: 2001). En ellas he intentado mantener la conversación enfocada sobre el tema de la investigación a través de una serie de preguntas, a la vez que he intentado facilitar a la persona entrevistada espacio y libertad para desarrollar las respuestas con la profundidad que él o ella desee. Las entrevistas así han estado «centradas» en la comprensión de las características de los ámbitos personales -cualidades personales observadas en los niños y niñas de Els Donyets y en sí mismos como madres y padres- y sociales -formas de regular los conflictos observadas y ventajas e inconvenientes a nivel social de este tipo de educación-.

Respecto al desarrollo de la entrevista, en todas ellas he seguido el mismo proceso: cuando he solicitado a la persona entrevistada la cita para realizar la entrevista le he explicado el motivo de la misma y porqué le realizaba la entrevista. Afortunadamente, casi todas las personas entrevistadas han sido personas a las que conozco desde hace varios años y con las que he compartido algunas -incluso muchas- experiencias personales relacionadas con la educación y crianza. Por ello, el rapport que define Peón Vela como «el grado de simpatía y empatía entre los entrevistados y el entrevistador[a]» ya estaba establecido, pues partimos de un nivel de entendimiento mutuo considerable, afianzado en la confianza generada a través del proyecto de educación que compartimos. En el caso de la persona que no conocía, una ex estudiante de Els Donyets, no ha sido difícil establecer un entendimiento mutuo empático ya que se trataba de una persona que ha estado relacionada con el proyecto educativo, siendo este el verdadero nexo de entendimiento y confianza. Las entrevistas se han desarrollado en Els Donyets, en las casas de las personas entrevistadas, o en un camping al cual nos fuimos varias familias juntas. Los niños y

niñas han estado jugando alrededor, y hemos atendido sus necesidades en todo momento, por lo que las interrupciones ha sido frecuentes, aunque considero que eso ha contribuido a la relajación, sinceridad y espontaneidad de las personas entrevistadas. Las entrevistas han sido grabadas, previa autorización de la persona entrevistada, grabaciones que se adjuntan en anexo a esta investigación. En todas las entrevistas he solicitado permiso para hacer las preguntas e incorporar la información obtenida a mi investigación.

No había realizado nunca un proyecto de investigación así, ni utilizado estos métodos para ello y puedo afirmar que personalmente la experiencia ha sido muy positiva y enriquecedora. Algunas personas entrevistadas me han agradecido mucho el espacio de reflexión y expresión que las entrevistas les ha brindado, pues como me comentaba una persona una vez acabada la entrevista, «muy a menudo nos vemos inmersas en la vorágine de la vida y no nos paramos a reflexionar sobre cómo nuestras elecciones respecto a la crianza o la educación afectan a la vida de nuestras hijas y a la nuestra propia». Pese a la riqueza de los métodos utilizados, soy consciente de que también cuentan con limitaciones, sobre todo en el paradigma actual de conocimiento «cuantitativo» imperante, pues como señala Peón Vela, «al tener un carácter único, no siempre puede afirmarse con plena seguridad el descubrimiento de los aspectos claves que conduzcan a un conocimiento generalizable» (2001: 68).

He enunciado y explicado los métodos utilizados para la recolección de datos en este proyecto de investigación. A continuación introduzco brevemente el método elegido para su análisis y la cuestión sobre la confiabilidad y validez del método de estudio elegido.

2.4. Método de análisis: descripción

Para el análisis de los datos recogidos en este estudio de caso empleo el método descriptivo. Como he dicho antes, el enfoque de este estudio de caso es interpretativo, no explicativo. Para ello, siguiendo a Peón Vela adopto una perspectiva inductiva, mediante la cual pretendo dar sentido a las observaciones y entrevistas realizadas «sin imponer expectativas preexistentes o teorías preformuladas» (2001: 87), permitiendo que sea el proceso de investigación personal el que oriente la búsqueda de interpretaciones.

Ackerly y True (2010) señalan que el método descriptivo ha sido a menudo trivializado en las ciencias sociales, que se considera como no científico, incluso como algo opuesto al análisis en sí. Las autoras señalan que es cierto que la descripción como método de análisis es menospreciado en algunas disciplinas, pero que esto se debe a que el proceso descriptivo no ha sido sistematizado o contrastado en esos campos de estudio. Por el contrario en otros campos de estudio como la antropología y la historia la descripción está ampliamente desarrollada y considerada como técnica analítica, dando lugar a lo que se conoce como la «teoría fundada o aterrizada», en el cual el análisis desde la descripción origina que sea el propio investigador quien formule proposiciones teóricas (Peón Vela, 2001).

En este estudio de caso el método de análisis va a ser el de la descripción de los hechos, experiencias y situaciones observados durante los procesos de observación participante, y de las respuestas y reflexiones obtenidas en las entrevistas, tanto grupales como individuales.

2.5. Sobre la confiabilidad y validez

Este trabajo de investigación parte de la premisa de que podemos hacer las cosas de maneras muy distintas a las que «normalmente» nos las hacemos. Para ello como he expresado

reiteradamente, debemos cuestionarnos cuáles son nuestras formas de saber, conocer y acercarnos a la realidad. Como he expresado anteriormente, estos son los motivos que me han llevado a optar por un enfoque cualitativo en esta investigación. Como señala Peón Vela «en las técnicas cualitativas la validez y la confiabilidad asumen formas distintas a las acostumbradas con la visión positiva de la investigación» (2001: 88).

A este respecto, me identifico con el grupo de investigadoras e investigadores que, según este autor, plantea que las nociones de validez y confiabilidad son relevantes únicamente dentro de la tradición de investigación positiva, y su vigencia debe ser cuestionada en un marco de investigación alternativo. Desde esta perspectiva, consideramos que el conocimiento que la metodología cualitativa genera «es por sí mismo auténtico y acorde a las realidades descritas por los entrevistados, hecho que les impone su carácter científico» (2001: 88). Los conceptos y las versiones de validez y confiabilidad pueden haber sido impuestos desde una visión masculina y adultocrática dominante, y considero que las experiencias de niñas y niños, adolescentes, madres, padres y educadoras deben ser recogidas, escuchadas y analizadas otorgándoles desde un primer momento autenticidad y por lo tanto validez y confiabilidad, como expresión de sus experiencias personales, saberes y sentires.

Independientemente de esta afirmación, podemos considerar también, debido a las diferentes formas de recolectar la información (observación participante, entrevistas grupales y entrevistas individuales) y a las diferentes personas entrevistadas (niñas, niños, madres, padres y educadoras), que la información obtenida sobre la transformación de los conflictos en un entorno autorregulado ha sido suficientemente triangulada. La triangulación se refiere a la comparación de los resultados obtenidos mediante el empleo de diferentes fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno, y se suele considerar como una fuente para observar

la validez y la confiabilidad de una determinada metodología (Peón Vela, 2001; Ackerly Brooke, 2010).

3. ELS DONYETS

¿Cómo podemos crear una escuela que no quite al niño su alegría natural de vivir, su curiosidad, la seguridad en sí mismo, su individualidad y el sentido de su propio valor y el valor de los demás?

¿Cómo podemos conseguir una escuela que no obligue al niño a bloquear las aguas libres de sus sentimientos, que deje su vida intacta y, más tarde, no tenga que ir recogiendo con esfuerzo los pedazos de su propia identidad para poder «reencontrarse a sí mismo»?

¿Existía una escuela que dejara la iniciativa para aprender en manos del propio niño y que no la depositara sistemáticamente en los adultos? (Wild, 1999: 117)

En este apartado voy a introducir el espacio de educación en libertad *Els Donyets*, entorno que como he comentado en la introducción general ha sido una verdadera fuente de inspiración para este trabajo y que ha servido de marco para el estudio de caso realizado para esta investigación.

No pretendo hacer un estudio en profundidad del movimientos de las escuelas libres o libertarias, aunque sería muy interesante investigar su propuesta desde el marco teórico de la educación para la paz, y no descarto realizar dicho estudio como parte de una futura línea de investigación. En este apartado lo que pretendo es contextualizar *Els Donyets* ya que es el proyecto educativo en el cual baso mi estudio de caso. Para ello, en primer lugar voy a dedicar una parte a comprender por qué surgen los espacios de educación en libertad, qué son los espacios de educación en libertad y cuales son los principios que rigen este tipo de espacios. En segundo lugar voy a presentar el proyecto de educación en libertad *Els Donyets*, por qué nace, en

qué consiste, cuales son los principios que hay detrás de este proyecto, cómo aprenden los niños y las niñas en este entorno y cómo es un día cualquiera en este espacio.

3.1. Los espacios de educación en libertad

El niño ama la naturaleza: se le amontona en salas cerradas; quiere jugar: se le hace trabajar; quiere que su actividad sirva para algo: se hace de modo que su actividad no tenga fin alguno; quiere moverse: se le obliga a mantenerse inmóvil; quiere manipular objetos: se le pone en contacto con las ideas; quiere servirse de sus manos: no se pone en juego más que su cerebro; quiere hablar: se le impone el silencio; quiere razonar: se le hacen memorizar; quiere buscar por sí mismo la ciencia: se le sirve hecha; quisiera seguir su fantasía: se le doblega bajo el yugo del adulto; quisiera entusiasmarse: se inventan los castigos; quisiera servir libremente: se le enseña a obedecer pasivamente (Ferriere, 1924: 16)

En este apartado expongo brevemente cual es el origen de los espacios de educación en libertad y cuáles son sus objetivos.

3.1.1. Origen de los espacios de educación libre

Los espacios libres nacen con un fuerte espíritu crítico respecto a los modelos educativos que los diferentes estados occidentales han ido instaurando desde el siglo XIX. Esta crítica se enfoca principalmente sobre tres áreas (Els Donyets, 2014):

1. La consideración del individuo como fuerza productiva en un estado industrial, en el que la educación se considera la herramienta para la creación de individuos dóciles que puedan convertirse en eslabones de las cadenas de producción.
2. La discordancia existente entre los principios educativos tal como aparecen en las legislaciones y su aplicación real: se habla de democracia y de respeto de los ritmos personales de las niñas y de los niños cuando en la práctica no se

contemplan ni los ritmos concretos ni los intereses individuales de las niñas y los niños.

3. La forma de educar y la prevalencia del currículo académico sobre las relaciones. Las escuelas libres consideran como fundamental la «forma» concreta en que las niñas y los niños están en el espacio de socialización y la «forma» concreta en que los adultos los acompañan. La adquisición de conocimientos o destrezas es secundaria a la relación en sí.

Los coordinadores de Els Donyets (2014) señalan que el vínculo que, desde finales del siglo XIX, tienen las primeras escuelas libres con los movimientos libertarios, con experiencias como la de Ferrer y Guardia con la Escuela Moderna, la de Giner de los Ríos con la Institución Libre de Enseñanza, o los proyectos pedagógicos de Félix Carrasquer. Fuera de España encontramos antecedentes históricos como la escuela Yásnaia Polaina de León Tolstói o la Escuela Laboratorio de John Dewey. También encontramos referencias actuales de modelos de funcionamiento autogestionario, como Summerhill, en Reino Unido que con casi un siglo de vida se autodenomina «*the oldest children's democracy in the world*» (Summerhill, s. f.); o Sudbury Valley School en EEUU, fundada en 1968.

En la actualidad los espacios de educación libre tienen diferentes denominaciones: espacios de educación en libertad, escuelas libres, escuelas democráticas o espacios de educación democrática -muy común fuera de España-. La *International Democratic Education Network* (IDEN) es una red internacional que agrupa las escuelas, organizaciones y personas que comparten los ideales de: respeto y confianza en los niños y las niñas, igualdad de estatus entre adultos y niños y niñas, responsabilidad compartida entre todos y todas, libertad de elección en las actividades, gobierno democrático entre los niños, las niñas y los adultos (IDEN, 2015).

3.1.2. ¿Qué es la educación democrática o educación en libertad?

No existe una única definición de lo que es la educación libre o democrática, ni de lo que es una escuela libre o democrática, pero sí que podemos establecer que el fundamento es una «*education in which young people have the freedom to organize their daily activities, and in which there is equality and democratic decision-making among young people and adults*» (AERO, 2015). En la Conferencia Internacional de Educación Democrática celebrada en Berlín en 2005 se planteó llegar a un consenso sobre una definición para la educación democrática, y se llegó a la misma conclusión, que no se puede elaborar una única definición, pero que:

- We believe that, in any educational setting, young people have the right:*
- *to decide individually how, when, what, where and with whom they learn*
 - *to have an equal share in the decision-making as to how their organisations – in particular their schools – are run, and which rules and sanctions, if any, are necessary* (IDEN, 2015).

La EUDEC , *European Democratic Education Community*, llega a la misma conclusión y establece que los dos pilares de la educación democrática son la autodeterminación en el aprendizaje y una comunidad de aprendizaje basada en la igualdad y el respeto mutuo :

Autodeterminación en el aprendizaje: Las y los estudiantes eligen cómo pasar su tiempo en la escuela, cómo satisfacer sus intereses e inquietudes, escuchando y respetando sus ritmos. Las formas de aprendizaje son muy diversas, desde clases, talleres, proyectos, juegos, debates, etc. y siempre están abiertas al cuestionamiento y a las nuevas propuestas de todos los miembros de la comunidad.

Una comunidad basada en la igualdad y el respeto mutuo: El mejor entorno es aquél en el que los derechos y las opiniones de todas y todos son escuchados y respetados. Por ello, las escuelas democráticas se caracterizan por tener asambleas periódicas en las cuales todos los

miembros de la comunidad tienen derecho a voto por igual, independiente de su edad o condición. Estudiantes y educadores y educadoras por igual discuten y votan sobre normas, actividades, proyectos y decisiones que afectan a la comunidad. El resultado: «*tolerant, open-minded, responsible individuals who know how to express their opinions and listen to those of others; well-educated, active citizens for a modern democratic society*» (EUDEC, 2015).

Según Imma Serrano Hortelano y Jordi Martínez Calabuig (Els Donyets, 2014), coordinadores de *Els Donyets*, en este tipo de espacios, las niñas y los niños tienen la libertad y la capacidad -pues se ha mantenido y potenciado- para moverse, expresarse, para correr, saltar, enfadarse, llorar, soñar, experimentar su cuerpo ... en definitiva para desarrollarse en libertad, y ser felices así, tanto individual como grupalmente. El papel de los educadores y las educadoras - y de madres y padres- es el de acompañar a los niños y niñas preservando esas potencialidades, siendo conscientes en todo momento de que son ellas y ellos quienes ostentan el derecho a decidir sobre sus intereses, inquietudes, momentos de aprender, momentos de creatividad o de juegos. La tarea de la educadora y el educador es la de observar y facilitar esos procesos sin anticiparse a ellos. Lederach utiliza las palabras de Rollo May para recalcar que la libertad no es simplemente «el decir “sí” o “no” a una decisión específica; es el poder moldearnos y crearnos nosotros mismos. La libertad es la capacidad, en palabras de Nietzsche, de “llegar a ser lo que verdaderamente somos”» (2000: 61). Esta es la libertad que se defiende en este tipo de espacios.

3.2. Els Donyets

Els Donyets nace hace 22 años cuando un grupo de profesionales de la psicología se plantean un cambio en las dinámicas educativas existentes. La idea central es crear un espacio de y para las niñas y los niños, donde ellas y ellos sean los verdaderos protagonistas y marquen su

propio ritmo (Els Donyets, 2014). Las personas que hay detrás de la creación de este proyecto son profesionales en diferentes disciplinas, pero todas ellas están formados dentro del paradigma de la Orgonomía, en la Escuela Española de Terapia Reichiana (Es.Te.R.), por lo que a partir de su experiencia profesional y de sus aprendizajes en ese marco, fundamentan el proyecto en la Ecología de los Sistemas Humanos y la Teoría de la Autorregulación de W. Reich, los trabajos de A.S. Neill y su proyecto pedagógico en Summerhill, y en la tradición pedagógica libertaria. «"La libertad funciona..." recogiendo las palabras de Neill, ha sido y es nuestra inspiración cotidiana» (Els Donyets, 2015).

3.2.1. ¿Qué es Els Donyets?

Els Donyets es un espacio educativo libre, por lo tanto sigue los principios que hemos visto en el anterior apartado sobre los espacios de educación libre. Adicionalmente a los valores promovidos por la educación libre, en *Els Donyets* se otorga una importancia fundamental a preservar lo afectivo y lo emocional en el proceso de crecimiento y maduración de los niños y las niñas a través del respeto de las expresiones y manifestaciones que van mostrándose ya en el bebé, en el niño y el adolescente (Els Donyets, 2014). Es decir, además de cultivar y vivir los valores de democracia y autogestión, se presta una particular atención a las raíces biológicas y psíquicas de nuestro comportamiento, pues se considera que sólo se puede vivir la democracia en los espacios sociales si se experimenta y vive la libertad interior.

La libertad se ejercita y siente, no como fruto de un entrenamiento o como una oportunidad aislada cuando nos acercamos a la edad adulta, sino como la disposición de nuestro organismo y toda la personalidad aquí y ahora; desde la alegría, la rabia o la tristeza, el interés, el amor, el afecto por las cosas y las personas. (Els Donyets, 2014: 6)

Esta libertad en el sentir y la expresión es enfocada como un *continuum*, como algo que va creciendo y se va estructurando desde lo más básico a lo más complejo (Els Donyets 2014). La educación se entiende como un proceso global en el que intervienen los diferentes ecosistemas con los que los niños y las niñas se interrelacionan, madres, padres, educadores, familia ... que acompañan a niñas y niños en la expansión de sus vidas. Los seres humanos somos parte de un vasto sistema ecológico con unas necesidades concretas, que están, naturalmente, en consonancia con el modelo de la naturaleza. Aplicado a la persona, esto se refleja en una serie de patrones de relación con el niño y la niña que deben satisfacer esas necesidades fundamentales en el ámbito afectivo, comunicativo y emocional. La forma en que desde *Els Donyets* se intenta respetar estas necesidades es mediante el acompañamiento de las personas -niñas, niños, adolescentes, mujeres y hombres- a través de la atención a la propia naturaleza con nuestros ritmos más o menos escondidos. Es en una atmósfera de aceptación de los ritmos y necesidades individuales, cuando se da la activación de todos los recursos, capacidades y potencialidades internos. Desde *Els Donyets* afirmamos que

Los niños [y las niñas] tienen esa disposición a la expansión y al desarrollo, su propia organización del mundo, y son salvo que se les impida:

- Activos y sociables por naturaleza.
- Amantes de la vida y la exploración.
- Tienen capacidad para concentrarse.
- Tienen capacidad para ser creativos.
- Desafían los constructos cerrados.
- Entienden las razones de la naturaleza. (2014:7)

En *Els Donyets* (2014) se trabaja en consonancia con el sistema familiar para facilitar que la persona conserve a lo largo de su proceso madurativo las potencialidades innatas con que viene al mundo y que la mantienen en contacto consigo misma, siendo consciente de sus emociones, sentimientos y necesidades. Las familias que formamos parte del proyecto

mantenemos una comunicación directa y estrecha con las coordinadoras y los coordinadores, participando en las diferentes actividades que se organizan para fomentar el contacto familia-escuela y acercarnos conjuntamente a los objetivos educativos y preventivos del proyecto. Así mismo, y dado el carácter autogestionado del proyecto, mantenemos el espacio con nuestro esfuerzo.

3.2.2. ¿Cómo aprenden las niñas y los niños en Els Donyets

En Donyets, el objetivo educativo es la búsqueda del placer y la felicidad (y no cumplir con modelos adultos establecidos).

No decidimos sobre sus intereses de aprender, sobre sus momentos de creatividad o de juegos. No imponemos objetivos (siempre llama la atención eso de que no hay clases, ni deberes, ni exámenes). No definimos el éxito por el resultado académico, sino por el desarrollo personal. El aprendizaje, por tanto, surge de manera natural, por la sensación de “estar vivo” y a partir de la necesidad, el interés y la experimentación activa. (Els Donyets, 2015)

En Els Donyets las niñas y los niños tienen a su disposición una variedad de materiales adecuada a los diferentes niveles y expectativas (Els Donyets, 2015). El material es de libre disposición, de modo que cualquiera puede utilizarlo, según su interés y su necesidad de experimentación en cada momento, sin existir reglas estipuladas, instrucciones ni limitaciones de uso. Aunque sí que existen normas, que las niñas y los niños, por su propia experimentación, han adoptado para facilitar la convivencia de todos, como «los juguetes no se sacan de la casa de madera porque Sira se los come» (comentario de Pau, 3 años).

Los espacios y el tiempo se estructuran de manera que las niñas y los niños pueden decidir y elegir sus actividades, en los Rincones de Juego, en los Talleres de Libre opción, en los Proyectos grupales o individuales o en el juego libre. Cualquier persona tiene derecho a elegir si quiere participar o no, según sus intereses y deseos, si bien es cierto que se tiene en cuenta el

compromiso adquirido, siempre considerado desde el momento personal en que cada una se encuentre. El aprendizaje así, parte del deseo, de los intereses reales de cada niño o niña, sin interferencias, limitaciones ni imposiciones (Els Donyets 2015).⁶

3.2.3. Un día en Els Donyets

La organización del tiempo en Donyets se entiende como flexible y circular, diferente al tiempo lineal y programado de forma mecánica. Un horario flexible facilita el desarrollo de los mecanismos naturales y las personas crecen y saben sentirse dueñas de esos procesos. (Els Donyets, 2015)

La jornada en Els Donyets comienza con la asamblea diaria -Círculo Mágico-, donde aprovechan para almorzar. Cuando acaba el Círculo Mágico y hasta la hora de comer dedican su tiempo al juego libre, rincones, talleres y/o proyectos. A mediodía preparan las mesas, comen y recogen la mesa. De nuevo, tras la comida, tienen tiempo para elegir qué actividad se quiere realizar. Y cuando la jornada se acaba, ¡a recoger!, círculo mágico de despedida, y a casa.

Cada día es diferente, las educadoras y educadores respetan el ritmo individual, facilitando la conexión de cada niño y niña con sus propios intereses. Así eligen libremente sus actividades en la jornada. Hay actividades individuales y actividades grupales. En Els Donyets (2015) se considera que los momentos comunes y las actividades grupales son necesarias pues facilitan el trabajo de la relación grupal y la estructuración de el tiempo.

3.2.4. Círculo Mágico

Así se llaman las Asambleas en Els Donyets.

En los Círculos Mágicos participan niños, niñas y educadores. Todos pueden pedir la palabra y expresar lo que quieran. Todas las voces son igual de importantes.

⁶ En la página web de Els Donyets se puede consultar la línea pedagógica con la descripción de todas las

«En los Círculos Mágicos, todos los votos valen lo mismo: tanto el de Teo, que aún no tiene 3 años, como el mío».

—Jordi Martínez Calabuig (coordinador y educador de Donyets) (Els Donyets 2015).

Los días comienzan con un Círculo Mágico. En este espacio se almuerza a la vez que se comparten los proyectos para el día, lo que sucedió ayer o cualquier tema que surja. Los días también se cierran con otro círculo de despedida. Aunque en cualquier momento cualquier persona puede convocar un círculo mágico. En ese momento todo lo demás pasa a un segundo plano, se convoca «aquí y ahora» cuando surge la necesidad, la emoción, el deseo. La persona que ha convocado el círculo explica el motivo de la convocatoria, que puede ser cualquier cosa que desee comunicar, expresar o compartir: una queja, un conflicto, una propuesta, un acontecimiento... «Es un espacio donde pararte, sentir y ser sentido. Donde escucharte, escuchar y ser escuchado. Donde hablar de ti mismo, del otro, donde hablan de ti y de otros. Donde expresar sentimientos, sensaciones y recibir las de los demás...» (Els Donyets, 2015).

«"El uso total de la palabra para todos" me parece un buen lema, de bello sonido democrático» (Rodari, 1976). En los Círculos Mágicos, todas las personas se sientan en un círculo en el suelo a la misma altura para poder verse y mirarse, facilitando la comunicación verbal y emocional, en una relación de igualdad y horizontalidad. Los turnos de palabra son algo natural, se aprende a esperar, respetar, intervenir y callar. Los Círculos Mágicos no son obligatorios, aunque las niñas y los niños son conscientes de su importancia y quieren participar al sentirse parte integrante del grupo, y considerar que todo lo que acontece en él les interesa e importa. En los círculos mágicos, señala María, ex-educadora de Donyets y madre de dos hijos educados en este espacio, “Se crea una dinámica de relaciones muy vivas, de cuestionamientos

continuos e intercambios constantes, en los que ejercitamos la escucha, la comprensión y el respeto a la libertad del otro, la rabia del otro, sus llantos o su alegría” (Freire, 2004).

En los círculos Mágicos surgen muchas normas que regulan la vida social en Els Donyets. Las normas se proponen -cualquiera puede hacerlo-, se hablan, defienden, discuten, valoran, y entre todos y todas se decide si es válida, aceptándola, o no desde el voto. Así, al intervenir en todo el proceso de decisión, todas las personas aceptan e incorporan las normas, integrando desde los primeros inicios de su desarrollo los valores del diálogo, de la participación y de la democracia.

La democracia es algo que los niños aprenden a medida que van pasando de la infancia a la adolescencia. Cuando se les proporciona durante la infancia las oportunidades de desarrollar las competencias y los conocimientos prácticos necesarios para la participación, los niños y niñas, cuyas capacidades son mucho mayores de lo que generalmente se reconoce, aprenden lo que necesitan para ser miembros efectivos de una sociedad democrática. Un niño cuya integración activa en el mundo se ha visto fomentada desde el primer momento será un niño y un ciudadano del mundo con más posibilidades de valorar su propia opinión y sus creencias, y las opiniones y creencias de los demás (Unicef, 2003: 14).

4. EL ESTUDIO DE CASO

4.1. Observación participante

Como he indicado al introducir la metodología de este trabajo de investigación, mi intención con la observación participante es contrastar la información recibida sobre las formas de regular las relaciones y los conflictos con cómo esta interacción se da, cómo las niñas y los niños se desenvuelven, están y se interrelacionan en su espacio social, Els Donyets. Por lo tanto, a la hora de observar, he centrado mi atención principalmente en las relaciones que hay entre las personas que comparten el espacio, niños, niñas y adultas, especialmente en sus formas de expresar y regular los conflictos que surgen.

Las situaciones que se dan en el día a día de Els Donyets son muchas, y de una naturaleza tan variada que me ha resultado muy difícil seleccionar unas pocas que ilustren en profundidad la riqueza de las relaciones y las vivencias que este espacio ofrece, en lo que a la regulación de conflictos se refiere. He elegido 5 episodios que a continuación intento reproducir, explicando los motivos por los que he seleccionado cada situación.

4.1.1. Escucha a tu cuerpo, pregúntale qué quiere hacer

Este momento no pertenece al ciclo de observación participante realizado para este proyecto de investigación, sin embargo he querido compartirlo pues fue la primera vez que vislumbré el concepto de contacto con las propias necesidades que tan importante resulta en este planteamiento, y la primera vez que lo pude ver aplicado de forma clara y real. Ocurrió hace casi 4 años, en el periodo de adaptación de Teo.⁷ Al acabar el círculo mágico, la educadora se queda con el grupo de los medianos y les propone escucharse a sí mismos en silencio durante unos minutos para decidir qué es lo que cada uno quiere hacer en el tiempo de rincones que viene a continuación. Algunas personas cierran los ojos y se quedan en actitud meditativa, a otras les cuesta más y abren los ojos a hurtadillas. La educadora les recuerda que deben cerrar los ojos y escucharse. Poco a poco todos van cerrando los ojos y escuchándose. Al rato, la educadora les invita a abrir y los ojos y les pregunta una a una, qué es lo que quiere hacer a continuación. Cada persona va diciendo, yo quiero leer, yo disfrazarme, yo pintar, yo jugar a cartas, yo hacer un puzle. Una persona responde: yo quiero aburrirme. La educadora contesta que es una opción totalmente válida, que puede estar sin hacer nada, incluso aburrirse si es lo que realmente quiere,

⁷ Cuando un niño o niña entra en Els Donyets no lo hace de manera abrupta o drástica. Es muy importante que no acceda a este nuevo entorno sin traumas, por lo que durante el «periodo de adaptación» - que durará el tiempo que sea necesario- la madre o el padre acompañan a su hijo o hija y están con él o ella en el espacio,

siempre que no incordie a los demás. Otra contesta: yo quiero hacer lo que haga Lola. La educadora le contesta que eso no suena a algo que le haya dicho su cuerpo, que parece más que haya venido de la cabeza, ante lo cual, le invita a cerrar los ojos de nuevo y escuchar a su cuerpo. Cuesta algo más de tiempo, pues tiene que acompañarla, insistiendo en que cierre los ojos y se escuche, pero al final, esta persona acaba decidiendo por ella misma lo que le apetece hacer, independientemente de lo que su amiga ha elegido.

4.1.2. ¡La tenía yo!. ¡No! ¡No la tenías!

Este momento pertenece ya al ciclo de observación participante realizado para este proyecto. Lo he incluido para ilustrar un conflicto que podemos considerar habitual, entre dos personas con un nivel de autorregulación similar. Ambos llevan unos cuantos años en Donyets y no tienen ninguna situación familiar que les condicione significativamente. El conflicto que surge es aparentemente circunstancial, los dos quieren el mismo objeto, y no parecen arrastrar ninguna situación anterior no resuelta. La intervención de la educadora es prácticamente mínima, de escucha y de «estar ahí».

Una de las mañanas, después de haber realizado el taller de inglés, estaba sentada en un banco observando cuando surgió esta situación. Dani y Robert llegan corriendo a las cuerdas del árbol -unas cuerdas que hay colgadas en un árbol para facilitar que los niños y las niñas puedan trepar- y los dos cogen la más grande al mismo tiempo. Dani grita: «¡suelta la cuerda, la tenía yo!» y Robert le contesta «¡no!, ¡no es verdad, no la tenías!». Ambos expresan agresivamente su opinión, mirándose a los ojos. «¡La tenía yo!» dice Dani, «¡No! ¡No la tenías!», responde Robert. Ambos se explican sus razones: «has venido justo conmigo al lado», recuerda Robert, «pero tú te

facilitando que éste o ésta desarrolle un vínculo afectivo con la educadora que servirá de puente entre el entorno familiar y el entorno social.

has metido por aquí» le contesta Dani. «No, mira, ha sido así Dani» explica Robert reproduciendo la situación. Este diálogo de «la tenía yo» «no la tenías» lleva ya unos 5 minutos en marcha, cuando Pau, un niño que tiene 3 años menos, se acerca y sugiere «¿y por qué no jugáis un rato cada uno?», y se va. Los gritos de «la tenía yo» «no la tenías» siguen, a ratos con más intensidad, prácticamente a pleno pulmón, a ratos con más tranquilidad. Llevan ya unos 10 minutos, una educadora se acerca -ha estado observando en la distancia- y les pregunta a los dos qué pasa. Robert le explica «que mira, hemos venido, y no sabemos quién la ha cogido antes y por eso nos estamos peleando». Dani está de acuerdo con esa explicación, y comienza a explicar lo que él pretendía hacer con las cuerdas «yo quería pasar esta cuerda por aquí, y esta por aquí debajo», mientras intenta atar las cuerdas sujetando a la vez un muñeco que lleva en la mano. Robert le sugiere que «igual sería mejor si dejas el muñeco». Dani ve que no puede hacer el nudo que quería y deja de intentarlo, y Robert aprovecha para coger la cuerda y balancearse, lo que inicialmente quería. Dani se queda mirando el árbol y pensando mientras Robert se balancea, Robert al verlo, para, y se pone a su lado a pensar. Al momento se les ocurre una idea nueva, que planean juntos y se ponen manos a la obra, jugando, sin ningún rastro del conflicto anterior.

Ambos niños, han estado expresando su sentir durante bastante tiempo, se han mirado a los ojos, se han escuchado sus razones, en el proceso de gritar y expresar han canalizado las emociones que han podido sentir, y poco a poco la situación se ha regulado prácticamente sola. La educadora ha intervenido mínimamente para centrar la situación, preguntando lo que pasaba y dando a las dos partes la oportunidad de expresar su punto de vista, y a partir de ahí los niños han encontrado la forma de regular esa situación positivamente, cada uno ha hecho lo que quería hacer con la cuerda, y en seguida se han puesto a jugar juntos a otra cosa.

4.1.3. ¡Pues otra vez le pegas al árbol

Uno de los días, después de comer, surgió de nuevo un conflicto entre dos niños. En este caso el conflicto surgió entre un niño que lleva 4 años en Donyets y un niño que lleva poco menos de un año. En este caso los niños, aunque de edades similares (4-5 años), se encuentran en un punto de autorregulación distinto, consecuencia principalmente de la escolarización previa.

Pau está jugando con la cuerda del árbol, Jon quiere la cuerda y se la intenta quitar. Pau la sujeta y le dice «la tengo yo y estoy jugando con ella», Jon responde que él la quiere, y comienza la discusión. Llega un punto en que Jon intenta pegar a Pau, Pau intenta defenderse parando el golpe y Jon le pega más fuerte. Pau se pone a llorar. La educadora, que en todo momento ha estado observando la situación se acerca, se agacha -se coloca a su nivel- y pone una mano en la espalda de cada niño. Los tres se sientan a hablar. Pau expresa de manera agresiva, llorando, diciendo lo que le ha molestado, que le ha dolido, mirando a los ojos a Jon. Jon no dice nada. La educadora le pregunta y Jon comienza a hablar, pero mira a todas partes menos a Pau. La educadora insiste en que mire a Pau cuando le hable. Poco a poco, la educadora consigue centrar a Jon y que éste comience a mirar a Pau. Los dos niños empiezan a hablar así de una manera más directa, contactando con sus sentimientos y emociones. Llegado a un punto, Jon grita «¡te he pegado porque tengo mucha rabia!» y Pau le contesta «¡pues otra vez pegas al árbol! ¡o pegas a otra cosa! ¡pero a mi no me pegues!» y se pone de pie y le enseña cómo él pega al árbol cuando tiene mucha rabia, para no pegar a otra persona. Jon asiente «vale», y se va a jugar a otra cosa. Pau se queda tranquilamente jugando donde estaba.

En este caso la educadora ha intervenido, compensando la diferencia en el nivel de autorregulación de ambas personas. Una ha actuado desde la agresividad, otra desde la destructividad. La intervención ha sido activa, recogiendo a ambas personas y contactando

físicamente con ellos. En ningún momento ha juzgado el comportamiento de ninguno de los dos niños, no ha establecido un bueno ni un malo, ni un comportamiento correcto o incorrecto. Simplemente ha estado en todo momento con ambos, centrando al niño que necesitaba ser centrado desde el cariño, desde la escucha, insistiendo en que mirase a la persona que tenía en frente. Al mirar a su compañero poco a poco Jon ha podido contactar con sus emoción más fuerte, la rabia, y al sentirse escuchado y recogido ha podido expresarla. Pau ha podido también expresar su rabia ante la situación y sentirse escuchado. Han sido ellos mismos los que han encontrado la forma de regular esa emoción una vez ambos la han expresado, y uno le ha dicho al otro lo que a él le funciona en estos casos.

4.1.4. Liberando la carga destructiva

Este ha sido uno de los momentos que más me ha impactado de todas mis estancias en Donyets. Me resulta muy difícil expresar la intensidad del momento con palabras escritas, pero quiero intentar trasladarlo para ilustrar lo importante que resulta liberar la carga destructiva, permitiendo y facilitando que las emociones afloren y se expresen.

Alex, un niño que ha entrado en Donyets recientemente es un niño al cual normalmente catalogaríamos de conflictivo. De apariencia tranquila, se dedica a ir pinchando a los demás cuando nadie lo ve. Uno de esos días comienza a pinchar a otro niño, hasta que éste no puede más, le pega, y se va corriendo. Alex no dice nada. La educadora, que ha estado observando toda la situación, se acerca a Alex, se agacha -poniéndose a su nivel-, y le pregunta qué ha pasado. Alex no quiere hablar e intenta escabullirse. La educadora se sienta, lo coge en brazos y le preguntarle cómo se siente, qué ha pasado. Alex no quiere contestar, y la educadora le pregunta si le gusta que le peguen. Alex quiere zafarse de los brazos de la educadora, pero ella lo sujeta

con firmeza diciéndole «mírame», mientras le sigue "pinchando" para que contacte con su emoción, preguntándole cómo se siente. De pronto Alex monta en cólera y se pone a dar golpes, revolcándose por el suelo, dando patadas, puñetazos y gritando con mucha rabia. La educadora permanece allí, conteniéndole, parando algunos golpes para protegerse, pero permitiendo que él exprese con su cuerpo las emociones que surgen. Poco a poco la intensidad de las patadas y los golpes va disminuyendo, a medida que el niño va sacando toda la rabia y todas las emociones contenidas. La educadora continúa abrazándolo. Hay un momento en que los golpes paran, y el niño rompe a llorar. La educadora sigue abrazándolo, recogiendo, a la vez que le pide que le mire y le cuente cómo se siente. Alex poco a poco la mira y comienza a hablar, relatando una serie de episodios que está viviendo en casa y que no ha podido procesar. A medida que va llorando y hablando, en brazos de la educadora, Alex se va calmando.

En este caso, el conflicto en sí, el episodio en el que el niño pincha por detrás a otro y éste se lo devuelve pegándole, ni si quiera se aborda en ese momento, pues es una expresión de lo que realmente subyace, la carga destructiva de la persona. La educadora ha estado observando a ese niño y ha percibido su carga, que él intenta volcar en los demás pinchándoles a escondidas. El trabajo de la educadora aquí es el de recoger a esa persona, contenerla, y poco a poco ayudarle a contactar con sus emociones para que las pueda comenzar a expresar y a canalizar, sacando así la carga destructiva que lleva acumulada dentro. La expresión de esa carga toma una forma muy intensa, hasta violenta, en forma de gritos y golpes con todo su cuerpo, patadas, puñetazos. La educadora en todo momento está ahí, acompañando al niño y no reprimiendo ni un solo movimiento, al contrario, facilitando su descarga corporal. Es a partir de esa descarga cuando la educadora insta a la persona a mirarle y a expresarle. Sólo cuando la persona ha liberado, al

menos parcialmente, la carga acumulada, puede comenzar a tomar contacto consigo y comenzar a relacionarse consigo misma y con los demás de otra manera.

4.1.5. ¿Y de los mayores, no hablamos?

Como he explicado al plantear lo que pretendía mediante la observación participante, he centrado mis observaciones en las formas de relacionarse y de expresar los conflictos que pueden surgir. Seleccionando los momentos que expongo en este trabajo, me he dado cuenta de que no he registrado ningún conflicto entre niñas y niños más mayores. No dudo que los haya, aunque según sus testimonios en las entrevistas tampoco ocurren muy a menudo.

Durante mis estancias en Donyets no he presenciado ningún conflicto entre las y los adolescentes que están en este espacio. Normalmente, casi no te das ni cuenta de que están. Suelen sentarse en una mesa y unas sillas a la sombra, y ahí se pasan las horas, hablando, leyendo, escribiendo, tejiendo, jugando a cartas, al ajedrez o haciendo algún proyecto. Otros ratos están frente a los ordenadores, buscando información, investigando cómo hacer algo, o simplemente navegando. De vez en cuando ves a uno o a varios con una educadora, preguntándole cómo se hace esta cosa o esta otra, o si esta deducción suena bien. Pero poco más, al menos en durante las observaciones, mi apreciación es que son personas autosuficientes, y autónomas, que se gestionan y regulan prácticamente solas.

4.1.6. Conclusiones de la observación participante

Imma me cuenta que había un niño que nada más entrar en la urbanización decía «¡ya hemos llegado al planeta Donyets!». Comprendo muy bien esa sensación, la he sentido muchas veces. Realmente hay veces que Donyets parece otro planeta. Un planeta con otro sonido. El de

las risas, el bullicio, el de los juegos, el de los chapoteos, el de los gritos, hasta el de los insultos; y también el del silencio, cuando todos se recogen en la casa de madera y en la casa de piedra y se vuelven a escuchar los pájaros. La observación participante se ha desarrollado en este espacio, el espacio de las niñas y los niños. En Els Donyets he podido integrar los principios de libertad y autorregulación, más allá de lo racional, energéticamente. He observado cómo el respeto de los ritmos y de las necesidades de los niños y de las niñas fomentan una atmósfera de paz y tranquilidad, paradójicamente ruidosa muchas veces, pero transformadora y constructiva.

Antes de centrarme en los momentos de observación participante que he recopilado me gustaría compartir una experiencia que viví esta primavera. Había estado lloviendo muchos días seguidos, y por fin había salido el sol. Llegué a Els Donyets por la mañana para participar en el taller de inglés. Me encontré a Imma sentada en el jardín con un montón de niños y niñas a su alrededor. En realidad estaban sentados en medio de un lodazal. Por si no había cabido suficiente agua en los días anteriores, estaban jugando también con la manguera, construyendo ríos, puentes y piscinas. Algunos estaban cubiertos de barro, otros se remojaban los pies, otros contemplaban la escena desde la sombra de algún árbol. Imma me miró, sonrió y dijo: «Hoy no hay taller de inglés». Imma me contó que tras tantos días encerrados por la lluvia, sin poder moverse, descargar y «quemar» energía, habían salido del círculo mágico y varios niños se habían puesto a jugar a la pelota comenzando a pelearse entre ellos. Comprendió la necesidad de descarga que tenían, y por ello les propuso pasar el día jugando, pero en lugar de con una pelota, con el barro y con el agua. Cuando yo llegué no quedaba ni rastro de las peleas. Estaban jugando, en contacto consigo mismos y con la naturaleza. Sé que puede parecer una imagen bucólica e idealizada, pero realmente es lo que me encontré. En ese momento comprendí el alcance y la profundidad del concepto «respeto a los ritmos y las necesidades» que se vive en Els Donyets.

El proceso de observación participante ha sido una experiencia muy positiva y enriquecedora. Poder ver cómo las niñas y los niños están en su espacio, se relacionan, se expresan, se dicen todo lo que se quieren decir, se escuchan, se enfadan y se desenfadan ha reforzado en todo momento mi intención de llevar a cabo esta investigación, pues realmente confirma la idea que podemos hacernos las cosas de maneras muy diferentes de como nos las hacemos. A continuación intento extraer las conclusiones de los episodios de observación participante que he seleccionado.

En el episodio «Escucha a tu cuerpo, pregúntale qué quiere hacer» hemos observado la importancia de la escucha de las propias necesidades y el contacto con uno o una misma y cómo se fomenta mediante la observación y la calma. Hemos visto cómo «aburrirse» o «no hacer nada» son opciones válidas siempre que partan de una necesidad interior. También hemos observado cómo cuando ese contacto no surge y nos dejamos llevar por las necesidades o voluntades que no son las nuestras, la reflexión, la calma, y la escucha interior nos puede ayudar a retomar ese contacto; si es necesario con ayuda externa, de la educadora en este caso.

En el episodio «¡La tenía yo!. ¡No! ¡No la tenías!» Hemos visto la importancia de respetar la expresión de la agresividad. Este conflicto se ha dado entre dos niños que llevan unos cuantos años en Els Donyets y tienen la autorregulación bastante integrada en su forma de ser y estar. La agresividad observada en este episodio ha sido una agresividad positiva en todo momento, ambos niños se han expresado sus sentimientos, sus emociones y sus razones mirándose a los ojos, contactando consigo mismos y con el otro, y así las han podido procesar y canalizar. La agresividad no se ha convertido en destructividad. Ha habido mucha emoción, pero no ha habido violencia. La educadora simplemente ha centrado la situación, haciéndoles saber que estaba allí, que no estaban solos y que acompañaba a los dos por igual. La educadora ha

respetado la expresión y el ritmo de las personas involucradas y éstas han encontrado la manera de regular el conflicto de positivamente, cada uno ha hecho lo que inicialmente quería hacer e inmediatamente han emprendido un nuevo juego juntos.

En el episodio «¡Pues otra vez pegas al árbol!» hemos podido observar la diferencia entre agresividad y destructividad. El conflicto surge en esta situación entre dos niños con un nivel de autorregulación diferente. Podemos decir que el niño más autorregulado ha actuado desde la agresividad: primero ha expresado su deseo, cuando ha sido atacado ha intentado defenderse protegiéndose, y cuando ha sido golpeado ha expresado su emoción a través del llanto y la palabra, mirando al otro niño. El otro niño ha actuado desde la destructividad: en el momento que no se ha complacido su deseo, ha pegado al otro. Hemos podido observar también la importancia de recoger a las dos personas por igual sin juzgar. La educadora, en este caso, ha intervenido activamente recogiendo a ambas personas y contactando físicamente con ellas. Hemos visto también cómo ha ayudado a la persona que lo necesitaba a restablecer el contacto consigo misma y con la otra a través del cariño, la escucha, y el contacto visual. Al mirar al otro, poco a poco ha podido contactar con sus emoción más fuerte, la rabia, y al sentirse escuchada y recogida ha podido expresarla. La otra persona ha podido también expresar su rabia ante la situación y sentirse, ahora sí, escuchada.

En el episodio «Liberando la carga destructiva» hemos observado la importancia de liberar la carga destructiva, permitiendo y facilitando que las emociones afloren y sean expresadas. Hemos visto el comportamiento destructivo de un niño que ha entrado recientemente en este espacio autorregulado y que adicionalmente tiene una situación familiar que le está pesando. En este caso la educadora ha recogido a la persona, conteniéndola y poco a poco le ha ayudado a contactar con sus emociones, para que las pueda expresar y canalizar. Aunque esta

expresión ha sido muy intensa, incluso violenta, la educadora en todo momento ha estado acompañando a la persona, sin juzgar y sin reprimir ni una sola expresión o movimiento, al contrario, facilitando su descarga corporal. Tras la descarga, la persona ha podido comenzar a mirar a la educadora y a expresar sus emociones. Así, hemos observado que sólo cuando la persona ha liberado, al menos parcialmente, la carga acumulada puede comenzar a contactar con su interior y comenzar a relacionarse consigo misma y con los demás de otra manera.

Como he indicado en el episodio «¿Y de los mayores, no hablamos?» realmente no he observado ningún conflicto entre las y los adolescentes que están en este espacio. Son personas que llevan muchos años en Els Donyets, algunos prácticamente toda su vida, y como ellos mismos observan en la entrevista grupal, se han acostumbrado a la convivencia y han crecido. Las relaciones observadas tanto entre ellos, como con las personas adultas con las que se relacionan en el espacio son de respeto y confianza. A nivel personal he constatado que son autosuficientes y autónomos y que se gestionan y regulan prácticamente solos.

4.2. Entrevistas grupales

Las entrevistas grupales se realizan el martes 16 de Junio de 2015 en el espacio de educación libre Els Donyets. Las entrevistas tienen lugar en “la habitación del corcho”, una sala grande, con el suelo de corcho, donde se realizan algunos talleres, donde hay disfraces, instrumentos musicales, un proyector, un karaoke, un equipo de música y cojines para sentarse en el suelo, tumbarse, y jugar a lo que se quiera. Es el espacio donde celebran los círculos mágicos -cuando no lo hacen al aire libre- por lo que los niños y niñas se sienten muy cómodos, y están muy habituados a sentarse en círculo y debatir cualquier asunto. Cuando les propongo hacer las entrevistas grupales, los que quieren participar -no todos lo hacen, lo eligen libremente-

pasan a la sala y se van sentando en un amplio círculo, esperando tranquilamente a que estemos todos y empecemos. La duración de las entrevistas ha estado entorno a los 25 minutos.

4.2.1. Entrevista grupal a niñas y niños a partir de 10 años

Comienzo la entrevista comentando mi intención de hacerles unas preguntas para un proyecto que estoy haciendo para la Universidad, y pidiéndoles permiso para utilizar sus respuestas en dicho proyecto. También pido permiso para utilizar la grabadora. Todos asienten “sí, vale”. Y luego les pido que cada uno me diga su nombre, y su edad. Los participantes en esta entrevista son: Neus (10 para 11), Lucía (14), María (10), Aitana (10), Sergi (14), Carlos (12), Joan (10), y yo.⁸

Comenzamos la entrevista, les explico que voy a hacer unas preguntas, que si en cualquier momento quieren expresar cualquier cosa, pueden hacerlo aunque no tenga que ver con la pregunta realizada, que el orden es una guía, que no hay por que seguirlo, que no hay que pedir permiso para hablar, y que pueden hablar con toda libertad. Todas y todos están de acuerdo y se muestran predispuestas y predispuestos.

La primera pregunta se centra en lo que les gusta de Donyets. Las respuestas son variadas y se centran en la libertad de elección, en la no obligatoriedad de ninguna actividad, en el respeto a los ritmos, la ausencia de exámenes y en el trato de las educadoras y educadores, que consideran como amigos. Las niñas y los niños perciben el respeto con el que son tratados y lo ponen de manifiesto. Me llama la atención la respuesta de un niño que declara que lo que le gusta de Donyets es que es Donyets, que no hay nada de especial que le guste más que otras

⁸ Como he comentado al presentar la metodología, en todas las entrevistas grupales los nombres han sido cambiados para preservar la intimidad de las niñas y de los niños. El género se ha respetado.

cosas, sino que es lo que Donyets implica lo que le gusta, considero que refleja el espíritu de este espacio, un espacio de los niños y niñas para ellos y ellas mismos.

Cuando les pregunto sobre lo que no les gusta de Donyets, capta mi atención que así como en la anterior pregunta han respondido con valores o principios, en este caso, no encuentran valores o principios que no les gusten. La mayoría no saben que contestar, o contestan que no hay nada que no les guste, aunque reconocen que hay inconvenientes en el espacio y recuerdan una plaga de garrapatas que se vivió tras el verano anterior y que hay alguna comida que no les gusta, aunque a la vez manifiestan que no se les obliga a comer nada, que comen lo que quieren en cada momento. Es relevante que una de las personas dice que no le gusta un niño, refiriéndose a una persona que acaba de llegar y que por la diferencia en su educación tiene costumbres y formas de actuar muy distintas a las suyas. En un principio se arma un poco de revuelo, con risas, y algunos comentarios al respecto, pero al rato dentro del mismo grupo hay dos personas que calman la situación diciendo que basta ya de hablar de esta persona en concreto. Este hecho me llama particularmente la atención, pues aún habiendo observado las diferencias en sus actuaciones, y tratándose de niñas y niños con muchas ganas de expresar y de compartir cada una su opinión, en seguida se ponen de acuerdo en que sí, que basta ya de centrar la conversación en una persona en concreto, sea cual sea la causa, y son dos comentarios tan escuetos como «basta ya con Pedro» los que devuelven la fluidez a la conversación, sin observar ningún tipo de gestos negativos, contención ni resignación en ninguna persona.

Al introducir el tema de los conflictos y preguntarles qué es lo que sucede cuando se enfadan con alguien en Donyets, las respuestas son prácticamente unánimes: expresar cómo me siento, pedir a la otra persona que pare, o que escuche, expresar «no quiero que me hagas esto». Si esto no es posible, avisan a una educadora para que les ayude. Cuando les pregunto cómo lo

expresan, las respuestas son más dispares: «con calma al principio», «a la cara», «seriamente», aunque alguna reconoce que va a depender de lo enfadada que estés, que puedes incluso gritar, o que si no te hace caso también gritas. Cuando les pregunto si al hablar «se miran» veo que tienen integrado que sólo se puede dialogar así, mirándose, pues incluso teatralizan una situación en la que alguien se dirige a otra persona mirando hacia otro lado. Considero relevante que son conscientes de que «ya» no se enfadan tanto, pues consideran que se han acostumbrado a la convivencia y que han crecido, que «ya no somos "peques" que discuten por cualquier cosa». En un momento posterior de la entrevista esta reflexión vuelve a emerger, cuando otra niña observa que las discusiones normalmente se «arreglan rápido», en unos 4 o 5 minutos, y sin intervención de las educadoras.

Cuando les pregunto sobre los conflictos fuera de Donyets, se pone de relevancia que las habilidades adquiridas en Donyets son aplicables en otros entornos. La primera respuesta es que si alguien les molesta, «lo más normal es decirle que pare, igual que aquí», acudiendo en caso de necesidad a los padres u otros adultos para la mediación. Aunque a la vez, son conscientes de que los adultos fuera del entorno Donyets pueden no ser capaces de ofrecer esa mediación, pues como observa una niña, «fuera de Donyets, si hay dos niños peleándose, lo que dicen los adultos es "hala, parad ya de pelear" y en Donyets, se soluciona, se habla, en Donyets como mucho se dice "que pares, no puedes hacer esto porque fastidias a los demás"». También son conscientes de que en otros espacios las normas sociales son distintas, pero ellos siguen expresando sus deseos, y citando sus ejemplos, «no compartiendo» los juguetes si no quieren, respetando sus deseos antes que la norma exterior. El respeto a las propias necesidades y deseos parece ser algo que tienen muy integrado.

Al hilo de lo que ocurre fuera de Donyets surge el tema de los castigos. En Donyets no se castiga nunca. Eso lo tienen muy integrado. No obstante sí que son capaces de entender cómo algún tipo de actuación por parte de los educadores, como decirles que paren de molestar, o que se pongan al final de la cola si dos personas están peleándose y no permiten que la cola avance, pueden ser interpretadas como castigo por algunos niños, pues tal y como reflexionan, les sientan mal y se lo pueden tomar como un castigo.

Cuando les pregunto sobre los conflictos con padres, madres, hermanos o hermanas, las respuestas me sorprenden pues dejan de girar entorno a la expresión de sentimientos y a la búsqueda de diálogo. De hecho, casi todas las que me brindan son del tipo «me encierro en mi cuarto», «me voy a mi habitación», «no le hago caso en un rato». Cuando les pregunto si estas opciones funcionan, reflexionan y expresan que no, «pero son cosas que haces sin pensar, sin ni pensar lo que haces». Pero sí son conscientes de que esos espacios les permiten «calmarse» para luego, en algunos casos, salir y hablar sobre el conflicto. Una de las personas comenta que en ocasiones cuando se enfada con un familiar, al día siguiente se lo comenta a una de las educadoras o a sus amigas, poniendo de relevancia la relación de respeto y confianza que las niñas y niños mantienen con las educadoras, a las cuales consideran como «amigas», tal y como habían expresado al principio de la entrevista.

Llegados a este punto, una de las niñas observa que hasta ahora sólo hemos hablado de enfados y de discusiones, a lo cual otro niño añade que en Donyets «hacemos más cosas que enfadarnos con la gente». Es por esto que en este momento, les explico que este es el tema sobre el cual trata mi proyecto, la forma de transformar los conflictos de Donyets, con la finalidad de ver si podemos aprender algo para aplicarlo fuera de Donyets. Mi explicación es agradecida, y seguida de un enfático «sí, y mucho», afirmando un niño que en Donyets ha aprendido a no

pegar para solucionar los problemas, sino «a romper la cadena de él te pega, tú le pegas, él te pega porque le has pegado y así todo el tiempo» diciéndole a la otra persona que «pare y ya está», afirmación que es corroborada por varios niños asintiendo gestualmente. A raíz de esta intervención se introduce en la discusión el tema de la violencia física, del pegar. Un par de niñas expresan que en ocasiones viene bien un golpecito para demostrar el nivel de rabia y de enfado y para llamar la atención a la otra persona. Al preguntar si esto funciona, responden con una reflexión: más que pegar, lo que hacen así es expresar esa rabia y enfado, aclarando que en realidad se debe intentar hacerlo «pegándole de otra forma, sin tocarle», expresando el hartazgo y la rabia.

La conclusión al preguntarles directamente qué han aprendido en Donyets que se pueda aplicar en la transformación de conflictos en general es «que es mejor hablarlo que pasar a la fuerza bruta». Otra persona añade que es muy importante «plantar cara y defenderte» ante las agresiones de tipo social como aquellas por las cuales se impone el compartir juguetes.

4.2.2. Entrevista grupal a niñas y niños de 7 a 10 años

Al igual que la anterior entrevista, comienzo comentando mi interés en hacerles unas preguntas para un proyecto que estoy haciendo para la Universidad, y pidiéndoles permiso para grabar sus respuestas y utilizarlas en mi estudio. Todos asienten. Y luego les pido que cada uno me diga su nombre, y su edad. Los participantes en esta entrevista son: Myriam (8 años), Noelia (10), Iker (6 casi 7), Pepe (7 casi 8), Jaime (8), Héctor (8), Toni (7), Ana (7), Dani (7) y yo.

Desde un primer momento me sorprende el interés que tienen en la entrevista, expresado por un niño que antes de empezar me pregunta si voy a realizar las preguntas al grupo o individuales. Yo le respondo que como ellos prefieran, y entre todos decidimos que en un primer

lugar la haremos grupal, y que si luego -como sucederá en cierta medida- quieren, podemos hacer también un apartado individual. Llama la atención la capacidad de diálogo y decisión conjunta que tienen, estamos tratando con niñas y niños entre 7 y 10 años y son ellos los que cuestionan y deciden desde un primer momento el formato y el modo de proceder de la entrevista, haciéndola suya. En cuanto les planteo la primera pregunta me plantean si responden por turnos o no. Les digo que ellos decidan, una persona dice, «vale, pues empiezas tu», la otra le contesta que no. Repito que como deseen, que hagan lo que a cada uno le salga, que voy a hacer unas preguntas, que si en cualquier momento quieren expresar cualquier cosa, pueden hacerlo aunque no tenga que ver con las esa pregunta, que pueden expresar cualquier cosa que deseen en cualquier momento y con toda libertad. Todos muestran acuerdo y comenzamos la entrevista.

La primera pregunta es "¿Qué os gusta de Donyets?". La primera contestación es otra pregunta: «¿Se le vale todo?» A lo que respondo que claro, «vale pues todo», respuesta que es acogida con risas por todos. Poco a poco empiezan a entrar en más detalles: «está en el campo», «la colchoneta», «por que está en la tierra y hay árboles para escalar» y por que «aprendemos jugando y no nos obligan a que hagamos clases». Esta última respuesta es la que más *feedback* obtiene, son varias las personas que en seguida la suscriben, afirmando que hacen lo que quieren, que no les obligan a nada, que no hay deberes. Me impresiona también la atención la consciencia del entorno natural en el que se sitúa, pues mencionan su ubicación en el «campo», en la «tierra» con la presencia de árboles; igual que la naturalidad con la que expresan su necesidad de movimiento corporal: la colchoneta gusta, igual que escalar árboles. Intento profundizar en esta pregunta inquiriendo sobre sus actividades en Donyets, y me cuentan que «juegan y aprenden» en los rincones, talleres, proyectos, y que sobre todo en el exterior. Al preguntarles sobre la obligatoriedad de las actividades contestan que no, pero en seguida hacen referencia al

compromiso: «si te apuntas te has comprometido». Muestran que tienen integrado perfectamente el compromiso personal, de hecho más adelante una persona reconoce que a veces le molesta tener que abandonar un juego porque comienza un taller.

La segunda pregunta general que planteo es qué es lo que no les gusta de Donyets. La primera respuesta es el silencio, y afirmar que nada. Aunque siguen reflexionando y alguien dice que le molestan las cacas de Sira, la perra de Donyets. Todos están de acuerdo, aunque una niña recuerda que «ya no hay que ya hemos hecho el pipi-can». La conversación se diluye en las cacas de Sira y en los hijos que Missy -la gata- acaba de tener y que viven en el jardín de Donyets, hasta que una de las niñas centra la conversación de nuevo «bueno, ¿seguimos con la pregunta que nos ha hecho?». Quizás por el ambiente algo ruidoso que hay, alguien recuerda que no le gusta que «a veces la gente molesta», y son varias las personas que están de acuerdo. En ese momento alguien menciona a una persona que no está en la sala y suele molestar, a lo que en seguida otra le responde que «no hace falta estar criticando», y otra que esa persona no está en la sala. Automáticamente dejan de hablar de esa persona en concreto, creo que desde el respeto por no estar presente y se centran en lo molestas que les resultan las críticas y las actitudes de otras personas. Algunos se enzarzan en una discusión sobre las molestias, pero una de las niñas les pide que paren, que su actitud es molesta.

Enlazo esta situación con la siguiente pregunta: «¿qué hacéis cuando os enfadáis con alguien en Donyets?». Me responden que en teoría deben hablarlo y avisar a una educadora si no lo pueden solucionar solos, pero que en la realidad hay veces que optan por la violencia, verbal o física. Se abre todo un debate al respecto, y una persona recuerda que no hay que personalizarlo, que todos en algún momento hemos actuado así, sorprendiéndome la sinceridad y humildad de su reflexión. Intento calmar el revuelo existente preguntándoles si tienen formas de solucionar

estas situaciones sin acudir a la violencia y la misma persona contesta que sí, que aunque la reacción muchas veces sea irse enfadada, que intentan mediar para que eso no ocurra y que las personas que se han enfadado dialoguen sobre el tema, intentando encontrar una solución que satisfaga a todas. Para reconducir la conversación, pregunto a un niño en concreto qué pasa cuando se enfada con otro, y contesta que al rato está riéndose con él. Esta respuesta es muy bien acogida, y son varios los ejemplos que me ponen de personas que al rato de enfadarse acaban jugando juntas. Uno de ellos reflexiona y afirma que eso ocurría antes más, pero que «con el tiempo y los años vemos que es absurdo». Al preguntarles sobre ahora me dicen que lo que hacen es «hablarlo y si no para pues decírselo a una educadora o también puedes convocar un círculo mágico». Un niño apunta que a él le funciona «descargar la rabia» y me explican que hay unos cojines especiales en la habitación en la que estamos que se utilizan para descargar la rabia, golpeando las paredes, el suelo, mordiéndolos, etc. En estos momentos se arma de nuevo un revuelo, pues algunos empiezan a hacerme una demostración sobre cómo se emplean.

Una persona les pide que paren, y yo aprovecho para plantear la siguiente pregunta: ¿Y qué pasa cuando os enfadáis con alguien fuera de Donyets? Esta pregunta realmente no la contestan, salvo una mención a una vecina con la cual es muy difícil hablar, y en seguida comienzan a contarme que fuera de Donyets se enfadan con su hermana o hermano.

Paso entonces a la siguiente pregunta centrada en los conflictos en la familia. La respuesta más común es que se van a su habitación. Llama la atención la respuesta de una persona que explica que se va a su habitación a tranquilizarse y no molestar a los demás miembros de la familia con quien no se ha enfadado, y que luego dialoga con la persona con quien se ha enfadado. Cuatro personas están de acuerdo con esa opción y dicen que lo hacen así.

A estas alturas algunas personas ya están cansadas y están haciendo mucho ruido, golpeando con los cojines, y son varias las personas que les piden que se calmen, que les están molestando. Para calmar un poco la situación les empiezo a hablar de que el trabajo que estoy haciendo se centra en los enfados y en los estudios para la paz. Uno de ellos me pregunta sobre por qué estudio esto y que si yo me enfado con mi marido, a lo cual respondo con naturalidad y sinceridad. El debate se abre y otra persona me pregunta que cómo soluciono yo mis conflictos. Mientras tanto el revuelo sigue en un sector, ante lo cual les propongo que quiero contestar, pero que si alguien se quiere ir, hacemos la última pregunta y quien quiera que se vaya y el resto continuamos. Todos están de acuerdo, por lo que les pregunto si quieren añadir algo sobre lo hablado o sobre Donyets. Una persona contesta enfáticamente que le encanta Donyets, y varios asienten, generándose de nuevo un revuelo. Ante esta situación, agradezco la participación a todos y les digo que quien quiera irse puede hacerlo. Se van 5 personas y se quedan 4.

Contesto entonces la pregunta sobre cómo gestiono mis conflictos y seguimos hablando sobre el tema. Una persona reflexiona que a veces resulta difícil que la otra persona con la que estás enfadada se tome en serio tu enfado, y todos están de acuerdo. Me explican que en esas situaciones lo que hacen es hablar, explicarle que no está de broma, que para ellos es serio este asunto, mirándole a los ojos y expresando lo que sienten. A modo de conclusión les pregunto qué cosas aprenden en Donyets que se puedan aplicar fuera de Donyets para hacer las cosas de otra manera. Una persona me contesta que «Donyets pues me ha enseñado desde el principio que los conflictos se pueden solucionar de otras maneras, no enfadándome y ya está, sino que podía hablarlo con la otra persona, qué podíamos avisar a alguien para que nos ayude a hablarlo o cosas por el estilo» esta respuesta es secundada por los demás.

Para cerrar la entrevista les pregunto si hay algo más que quieran aportar, a lo que me contestan que no. Les ofrezco entonces lo que al principio habíamos hablado, la posibilidad de hacer alguna entrevista individual, a lo cual me responden que no, que este pequeño rato en «petit comité» ha servido como entrevista individual. Llegado este momento, les agradezco de nuevo su participación y el rato pasado juntos, y se marchan, despidiéndose cariñosamente.

4.2.3. Entrevista grupal a niñas y niños de 3 a 7 años

Como en las anteriores entrevistas grupales, nos sentamos en círculo y comienzo explicando que estoy haciendo un proyecto para la Universidad, y que les voy a hacer unas preguntas, pidiéndoles permiso para grabar sus respuestas y utilizarlas en mi estudio. Todos responden que sí. Y luego les pido que me digan su nombre, y su edad. Los participantes en esta entrevista son: Nerea (6 años), Robert (6), Ariadna (6 casi 7), Lucía (3), Jordi (4), Tom (5), Pau (4), Bea (5), Helena (5), Sol (4), Manel (4) y yo.

La entrevista en este caso es bastante más agitada, pues son niñas y niños muy pequeños, y cuesta más mantener la atención. Transcurre con tranquilidad, siendo, como en los anteriores casos, ellas y ellos mismos quienes se llaman al orden mutuamente.

Comienzo la entrevista preguntando qué les gusta de Donyets. Las respuestas son muy variadas, pero prácticamente todas referidas a las actividades que realizan: jugar, pintar, hacer naves, los cumpleaños, el barco pirata, el arenero, la colchoneta ... Al principio hablan todas y todos a la vez. Cuando les pido que hablemos de uno en uno para poderles escuchar, en principio se respetan, y siguen expresando sus gustos, aunque poco a poco vuelven a hablar todos a la vez.

La siguiente pregunta es «¿qué no os gusta de Donyets?». Tras un corto silencio, responden básicamente 3 cosas: recoger -aunque hay algunos que expresan que sí les gusta-, los piojos y las garrapatas.

Alguien menciona que tampoco le gusta que le peguen, por lo que les planteo la siguiente pregunta, qué es lo que hacen cuando se enfadan con alguien en Donyets. Inmediatamente se ponen a hablar de nuevo todos a la vez, cuando les pido que vayamos por partes, una persona propone hablar por turnos, empezando por la persona que está a mi lado. Les pregunto si están de acuerdo, y lo están, por lo que seguimos el orden propuesto por ellos. Es asombroso ver cómo lo aceptan y respetan cada turno. Todas las respuestas siguen la misma línea: decirle a la otra persona que no quiero que me hagas esto, hablar con la persona, defenderme, y si no hacen caso, llamar a una educadora. En esta pregunta surge un conflicto cuando uno de los niños, que afirma que hay una norma en Donyets que dice que «si alguien te molesta tú puedes defenderte haciendo la misma cosa, como pegándole». Inmediatamente otros niños y niñas le responden que eso no es así, que la norma dice «que si alguien te molesta, tiene que parar de hacerlo». Impresiona ver cómo niños de 4, 5 y 6 años comienzan a discutir acaloradamente sobre el tema, defendiendo lo que unas y otros creen que dice la norma. La discusión, enérgica pero no violenta -según mi apreciación- transcurre con orden, respetándose los turnos y la expresión de cada uno y uno. Al final llegan a la misma conclusión: a veces puede parecer que defenderse sea pegar, pero no lo es, y todos están de acuerdo en que es necesario defenderse cuando alguien les va a pegar, y que lo mejor es hacerlo sin pegar. Más adelante saco este tema y les pregunto cómo se defienden, y casi todas las personas responden que con las manos -haciendo un escudo frente al cuerpo o la cara- aunque algunas personas señalan que se defienden antes que nada con palabras.

La entrevista sigue con la pregunta sobre lo que hacen cuando se enfadan con alguien fuera de Donyets. Proponen seguir el mismo orden, y así lo hacemos. Las respuestas siguen la misma línea que en la pregunta anterior: defenderse, decir que no quiero que me hagas esto y avisar a un adulto. Llama la atención que algunos niños eligen no contestar a la pregunta, y cuando llega su turno, expresan «no quiero contestar». Siguen surgiendo algunos pequeños altercados, con niñas y niños que cogen juguetes, o que juegan con un banco roto, pero siguen siendo ellos y ellas mismas quienes se llaman mutuamente la atención pidiendo que no molesten o que no toquen los juguetes, recordando las normas establecidas -por ellos- al respecto.

La siguiente pregunta se centra en los enfados en familia. Aquí surgen más diferencias: algunas personas expresan que lo hablan, otras que se quedan calladas, y alguna se queja de que su madre le grita y no le puede contestar pues no le deja. En este momento algunas personas expresan que se aburren, por lo que les planteo lo mismo que en el grupo anterior, hacer la última pregunta y quien quiera que la conteste y se vaya o que no la conteste y quien quiera que se quede y seguimos la conversación. Todos aceptan, y algunos se van, quedando 6 niños.

Con el grupo restante, a modo de conclusión, les pregunto qué cosas han aprendido en Donyets que pueden ayudar a regular los conflictos fuera de Donyets. La respuesta es la misma: «pues a hablar con la persona y decirle lo que no quiero, y hablándolo». Ya están cansados y muy distraídos, así que les pregunto si quieren preguntarme algo o decirme algo más sobre cualquier cosa y me contestan que no. Les agradezco su colaboración, y nos despedimos entre bromas y risas y salen a jugar.

4.2.4. Conclusiones de las entrevistas grupales

La experiencia de las entrevistas grupales ha sido muy enriquecedora, pues además de recoger la información sobre las preguntas que planteaba a las niñas y niños, también me han permitido observar sus dinámicas de relación en una situación tan social como una conversación en grupo. Me gustaría hacer una serie de reflexiones sobre estas dinámicas: en todos los grupos, independientemente de la edad, lo que más me ha llamado la atención es el respeto por la opinión de cada persona, cómo se escucha activamente cada propuesta, cada expresión y cada reflexión, y cómo las propuestas no se contradicen automáticamente, sino que todas se respetan por igual, y se enriquecen y complementan con las aportaciones de otras personas. También me ha llamado la atención la capacidad de expresión y de reflexión de todas las personas, independientemente de la edad, niñas y niños de 4 años expresando airadamente sus opiniones, reflexionando sobre las de los demás, y buscando un consenso que en ningún momento se les ha pedido. La capacidad de expresión, como he dicho, y la riqueza en su lenguaje, me ha sorprendido, igual que la profundidad de algunos de sus razonamientos y expresiones. El grado de interpelación mutua, la capacidad de demandar y ofrecer respeto cuando alguien interfiere en la conversación, alguien hace algo que molesta a otra u otras personas, o se expresa una opinión con la que no necesariamente las demás personas están de acuerdo, es también sorprendente, sobre todo cuando en ninguno de los casos el resultado ha sido de violencia, o de comportamiento destructivo. En todos los casos de distracciones, molestias o interferencias, ha sido algún miembro -o varios- del grupo quien ha exigido el respeto, y se ha dado, sin necesidad en ningún momento de intervención adulta de ningún tipo. Nadie se ha enfadado, ni aún cuando se le llevaba la contraria, aunque en un principio en algún caso no le ha gustado lo que estaba escuchando, el diálogo se ha mantenido y se ha llegado a un entente común. Nadie se ha

levantado abruptamente y se ha ido de la sala, todas las personas se han quedado hasta que han querido, cuando han querido marcharse lo han expresado, y cuando se ha acordado que se podían ir, se han ido. Me ha sorprendido mucho la capacidad de contacto consigo mismos, cuando han sentido que se aburrían, o que no querían contestar alguna pregunta, o participar en absoluto, así lo han expresado, y se les ha respetado. A este respecto, me gustaría comentar que hay personas que han permanecido sentadas toda la entrevista sin realizar aportación alguna, pero en ningún caso he observado un gesto de pasotismo, desinterés o superioridad, sino todo lo contrario, han estado escuchando y observando todo lo que ocurría con respeto y atención. Por último reflexionar que en todos los grupos han sido las personas participantes quienes se han autogestionado y establecido los mecanismos para respetar el orden: en un caso el orden se ha dado de manera espontánea, mientras que en otro han sido ellos quienes han propuesto responder por turnos y en otro responder siguiendo el orden del círculo en el que estábamos sentados. En ningún momento he intervenido para establecer un orden, ha sido el grupo el que lo ha alcanzado a su ritmo y a su manera. Respecto a las preguntas planteadas, a continuación resumo en grandes líneas sus respuestas:

¿Qué os gusta de Donyets?

En el primer grupo, de más de 10 años, las respuestas más comunes se han centrado en la libertad de elección, en el respeto a los ritmos, en la no obligatoriedad de las actividades, en la ausencia de exámenes y en el trato de las educadoras y educadores, que consideran como amigos. En el segundo grupo, de 7 a 10 años la respuesta con la que más personas han estado de acuerdo ha sido que «aprendemos jugando y no nos obligan a que hagamos clases», de nuevo sale la libertad, la no obligatoriedad y la ausencia de deberes. Aunque en este grupo han matizado que sí que existe el compromiso personal y cuando alguien se apunta a un taller debe

participar. En este grupo también me ha llamado la atención la conciencia que tienen de su entorno natural, pues les gusta que esté en el campo y en la tierra con árboles, y que tienen de su cuerpo, expresando su necesidad de movimiento al manifestar que les gusta saltar en la colchoneta y escalar árboles. En el tercer grupo, de 3 a 7 años las respuestas se centran en las actividades que les gusta realizar: jugar, pintar, hacer naves, los cumpleaños, el barco pirata, el arenero, la colchoneta.

¿Qué no os gusta de Donyets?

En este caso, en todos los grupos la respuesta ha sido muy similar: en un principio, el silencio y la reflexión, contestando muchos que no hay nada que no les guste. Cuando buscan alguna respuesta para darme, no encuentran valores ni ningún tipo de comentario respecto al funcionamiento u organización del espacio, sino que contestan con aspectos tales como las garrapatas por la plaga que hubo hace un tiempo, los piojos o las cacas de los animales que viven en Donyets, sólo algunos de los pequeños expresan que no les gusta recoger -aunque a otros sí-.

¿Qué hacéis cuando os enfadáis con alguien en Donyets?

El primer grupo responde de manera unánime: expresar cómo me siento, pedir a la otra persona que pare, o que escuche, expresar el «no quiero» que me hagas esto, y sólo cuando esto no es posible, avisan a una educadora para que les ayude. Al preguntarles sobre la forma de expresar, expresan que lo intentan hacer con calma en un principio, seriamente, pero que depende del nivel de enfado y de si no te hacen caso, reconociendo que a veces gritan. Eso sí, mirando a la otra persona a los ojos. Este grupo reflexiona sobre la evolución de las discusiones y de los enfados, reconociendo que ahora -de mayores- ya no se enfadan tanto y que las discusiones normalmente se «arreglan rápido», y sin intervención de las educadoras. El segundo

grupo refleja esta reflexión de los mayores, pues observan que se enfadan a menudo y que aunque en teoría deben hablarlo y avisar a una educadora si no lo pueden solucionar solos, en realidad a veces optan por la violencia, verbal o física. Son conscientes de que la violencia no funciona y así lo expresan, y que lo que deben hacer es «hablarlo y si no para pues decírselo a una educadora o también puedes convocar un círculo mágico». En este grupo surge el tema de la rabia, pues son conscientes de que a veces necesitan descargarla, y me explican los mecanismos que tienen para ello, lo que de nuevo me hace reflexionar sobre la capacidad de contacto de estos niños y niñas, que son capaces de identificar su rabia y actuar para descargarla sin dañar a otras personas. En el tercer grupo las respuestas siguen la misma línea que en los anteriores: expresar a la otra persona que no quiero que me hagas esto, hablar, defenderme, y si no hacen caso, llamar a una educadora. Sobre el tema de la defensa, surge una acalorada discusión, que se concluye con un consenso: es necesario defenderse si otra persona les va a hacer daño, y aunque se pueda hacer protegiéndose con las manos, también se puede una defender con las palabras.

¿Qué hacéis cuando os enfadáis con alguien fuera de Donyets?

Cuando les pregunto sobre los conflictos fuera de Donyets, se pone de relevancia que las habilidades adquiridas en Donyets son aplicables en otros entornos. En el primer grupo la respuesta es unánime: si alguien molesta, «lo más normal es decirle que pare, igual que aquí», acudiendo en caso de necesidad a los padres u otros adultos para la mediación. En este grupo surge la reflexión de que a veces los adultos pueden no ser capaces de ofrecer esa mediación, exigiendo que se pare la discusión sin facilitar el diálogo y la expresión de las emociones. También son conscientes de que en otros espacios las normas sociales son distintas, exigiendo, por ejemplo que compartan los juguetes, pero ellos mantienen que aún así respetan sus propios deseos antes que la norma exterior, mostrando de nuevo un contacto y un profundo respeto a sus

propias necesidades y deseos. El segundo grupo no acaba de responder esta pregunta, quizás por que los conflictos más relevantes surgen con sus familiares, que comento en la siguiente pregunta. El tercer grupo responde que actúan igual que dentro de Donyets: defendiéndose, expresando que no quieren que les hagan eso y avisando a un adulto.

¿Qué hacéis cuando os enfadáis con alguien de vuestra familia: mamá, papá o una hermana o hermano?

Las respuestas a esta pregunta realmente me han sorprendido, pues en todos los grupos el factor común es que la expresión de los sentimientos y la búsqueda de diálogo pasa a un segundo plano, siendo la reacción inmediata más comentada la de encerrarse en la habitación o no hacer caso en un rato a las personas con las que ha surgido el conflicto. Al preguntar si estas opciones funcionan, en el primer y segundo grupo surge la reflexión de que no, realmente no funcionan, pero que a la vez, estos espacios les permiten tranquilizarse para luego salir y poder establecer el diálogo. En el tercer grupo esta reflexión no se da, quizás por el cansancio ya, pues algunas personas expresan que se aburren y que quieren acabar.

¿Qué habéis aprendido en Donyets que se pueda aplicar fuera de Donyets para regular los conflictos?

Esta pregunta la introduje improvisadamente a modo de conclusión en las entrevistas. Las respuestas obtenidas fueron tan expresivas que he optado por citar algunas literalmente:

«Es mejor hablarlo que pasar a la fuerza bruta» (Neus, 11 años)

«Y plantar cara y decirle a alguien que por ejemplo te quita un juguete y te dice que hay que compartir: dámelo porque lo tenía yo, y yo ahora no quiero compartir, aún no lo he dejado, dámelo. Hay que plantar cara y defenderte» (Aitana, 10 años)

«Donyets pues me ha enseñado desde el principio que los conflictos se pueden solucionar de otras maneras, no enfadándome y ya está, sino que podía hablarlo con la otra persona, qué podíamos avisar a alguien para que nos ayude a hablarlo o cosas por el estilo» (Noelia, 10 años)

«Pues a hablar con la persona y decirle lo que no quiero, y hablándolo» (Irene, 6 años)

4.3. Entrevistas individuales

Las entrevistas realizadas para este estudio de caso se han desarrollado a lo largo de los meses de Junio, Julio y Agosto del 2015. Han tenido lugar en Els Donyets, en las casas de las personas entrevistadas, o en un camping al cual nos fuimos varias familias juntas. La duración de las entrevistas ha sido muy variada, yendo de los 8 minutos la más corta hasta 1 hora la más larga.

He realizado 3 tipos de entrevistas distintas, a educadoras, a madres y padres, y a antiguos estudiantes. A continuación extracto las preguntas y las respuestas de las mismas. Primero, detallo las preguntas y las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas a las educadoras de Els Donyets. A continuación, resumo las entrevistas realizadas a madres y padres con hijos e hijas en Els Donyets. Por último, traslado las entrevistas realizadas a personas que han asistido a Els Donyets y que en la actualidad ya no lo hacen.

4.3.1. Entrevistas a educadoras

He realizado entrevistas a 3 educadoras de Donyets. Imma, coordinadora y cofundadora del proyecto hace 22 años, Marta, 8 años en el proyecto y Mercé, que hace 6 meses se ha incorporado a Els Donyets. He considerado muy importante incorporar estas entrevistas en la investigación, pues son ellas quienes mejor conocen el día a día en el espacio educativo que

centra este estudio de caso. A continuación sintetizo la información recabada en el transcurso de las mismas.

¿Por qué un espacio como Donyets?

Mi intención al realizar esta pregunta ha sido comenzar la entrevista invitando a una reflexión sobre los motivos personales que han llevado a cada persona a emprender -en el caso de Imma- o unirse a -en el caso de Marta y Mercé- un proyecto tan particular como es el de Donyets. Imma nos cuenta cómo empezó Donyets, a partir de la iniciativa de un grupo de profesionales que trabaja en la escuela pública convencional que no está de acuerdo con cómo se plantea la educación en dicha institución, y que se plantea otras inquietudes, otra forma de pensar y de relacionarse con los niños y las niñas, y que es a partir de la influencia y de las experiencias de Reich y Neill que se plantea que otro tipo de educación es posible. Marta explica que la libertad es un valor fundamental para ella y que lo que más le motivó fue el concepto de crecer en libertad, cómo a partir de la libertad se puede dar un aprendizaje y conocer cómo funciona un sistema tan diferente al que ella había conocido. Mercé nos explica que llegó a Donyets por razones muy parecidas a las de Marta, buscando una alternativa a la educación recibida, y que lo que más le atrajo fue precisamente ver que otra manera de hacer las cosas es posible; en concreto ver cómo se respeta a los niños y a las niñas, cómo no se tiene una visión adultocrática, cómo se permite que las personas crezcan, experimenten, jueguen, y sean como cada una es.

¿Cuáles son los principios que hay detrás de Donyets?

En el apartado en el que he presentado el espacio de educación en libertad Els Donyets ya he mencionado la fundamentación teórica de este proyecto. Tal como nos recuerda Imma, los pilares de la teoría y la práctica en el día a día de Donyets son: Wilhelm Reich y la Teoría de la

Autorregulación y Alexander S. Neill, fundador de Summerhill y su máxima «la libertad funciona», conceptos que ya hemos visto en el capítulo II de este trabajo. Otras influencias en este proyecto son el legado histórico de la escuela moderna y la tradición libertaria y Paideia, escuela libertaria fundada en 1978 en Mérida (Extremadura).

¿Qué crees que Donyets aporta a los niños y las niñas?

Imma utiliza un símil muy interesante para explicar lo que Donyets es: un «cinturón» que envuelve, un ente que da una envoltura al niño y a la niña. El propósito de esa envoltura es facilitar una estructura donde las niñas y los niños pueden seguir en contacto con su interior, ser ellas mismas y ellos mismos, donde se les respeta sus iniciativas, no se les juzga, y se pueden desarrollar, desenvolver y relacionar con libertad y respeto. Un espacio también donde ejercitar la crítica, se les facilita un lugar de seguridad para observar el mundo, y se fomenta una mirada crítica, para a partir de ahí modificar y cambiar aquello que ellos quieran modificar y cambiar.

Marta nos explica que Donyets aporta a los niños y las niñas un espacio propio donde crecer y desarrollarse sintiéndose respetado, siendo feliz. Reflexiona que va más allá del aprendizaje, es un lugar donde se dan relaciones muy importantes, entre niños, niñas y personas adultas; y donde las emociones son esenciales. Para ella, Donyets es «espacio de expansión, de vida, de relación ...». Mercé observa que Donyets aporta a las personas una manera de crecer a su ritmo, con libertad y respeto, sin ninguna imposición ni juicio desde una perspectiva adulta.

¿Cómo se entiende la agresividad en Donyets? ¿Y la destructividad?

La intención de esta pregunta y de las siguientes es ir aterrizando el marco teórico, ver cómo las consideraciones que hemos visto en los capítulos 1 y 2 sobre la agresividad y la destructividad de las personas se pueden integrar en la práctica educativa, en la práctica

relacional de las personas en su espacio de socialización más relevante, el educativo. Por ello empiezo preguntando cómo se entienden la agresividad y la destructividad en Donyets.

La coordinadora y las educadoras de Donyets nos recuerdan la explicación que he desarrollado previamente sobre la diferencia establecida por Reich (Reich, 1927, 1955; Serrano, 2001) entre agresividad y destructividad. La agresividad así entendida es la capacidad que tienen los niños y las niñas para expresarse, desenvolverse y defenderse. La agresividad se asocia a la capacidad de mostrarse de dentro hacia afuera, tanto a una misma como al mundo. Por ello cobra especial relevancia el contacto con las necesidades, sentimientos y emociones y el respeto de su expresión y exteriorización. Cuando cortamos esa capacidad de sacar hacia fuera nuestros instintos y pulsiones, lo que estamos haciendo es provocar un cierre, impidiendo la espontaneidad y el «yo». En Donyets se intenta respetar que todas las personas puedan mostrarse, decir lo que sienten, tanto de sí mismas como de las demás. Cuando las niñas y los niños juegan necesitan hacerlo con todo el cuerpo -tocándose, peleándose, pegándose-. «El niño es cuerpo entero y necesita expresarse y defender todo su espacio con ese movimiento» nos recuerda Imma, señalando que cortar el movimiento impide la expresión emocional de los sentimientos de la persona, y que por ello en Donyets se persigue que esa expresión salga en todo momento, y si es necesaria la intervención de una persona adulta, se hace desde el acompañamiento, nunca desde el juicio.

La destructividad aparece cuando se ve imposibilitada la agresividad, afirma Imma. Al impedir la expresión, se impide que las emociones salgan hacia fuera y se quedan dentro, convirtiéndose en impulsos secundarios, en miedo, rabia y odio. Esa carga negativa que se acumula cuando reiteradamente se inhibe la expresión es tan fuerte que surge de una manera desmedida contra otras personas o uno mismo, dependiendo del carácter de la persona. Marta

observa que en esos casos lo que se produce es una pérdida de contacto con lo que la persona necesita y quiere. Ambas señalan que la agresividad es algo natural y saludable, pues es una señal de que se conserva esa capacidad de contacto con las propias necesidades, emociones y sentimientos, mientras que la destructividad es negativa y está muy asociada con la violencia. Marta explica gráficamente que mientras la agresividad se ve, se visibiliza en forma de gritos y movimientos, la destructividad a veces no se ve, «sale por detrás», la persona actúa de espaldas, pinchando a otra cuando nadie le ve, para sacar ese «mal rollo» y esa carga negativa.

Una de las cosas que más me llama la atención en mis estancias en Donyets, tal como he comentado en el apartado sobre la observación participante, es precisamente la agresividad, la fuerza -en términos prácticos el nivel de gritos- con la que las niñas y los niños se expresan en este espacio. Es una fuerza a la que no estamos acostumbradas las personas adultas, y que en cierto modo nos agrede, reconozco que a mi personalmente me ha costado aprender a no actuar en estas situaciones. Para comprender mejor el por qué de esa reacción en la persona adulta -en mi al principio- he planteado esta cuestión a Imma, Marta y Mercé.

Imma reflexiona que el «no» de un niño o de una niña es un «yo no quiero» que no niega a la otra persona, sin embargo los adultos siempre lo interpretamos desde la negación de nuestra persona. Desde la infancia nos han negado la posibilidad de decir no, cuando en realidad el «no» es una expresión del «yo», a partir de ahí recibimos los «no» contra nuestra persona. Si invito a alguien a ir al cine, y me dice que «no quiere», automáticamente pienso que «no me quiere» a mi, no al cine. Nos hemos criado y educado sin esa capacidad de expresión, callando nuestros sentimientos, señala Marta. Cuando oímos expresarlos en un niño, con gritos, con un «no» rotundo, con una fuerza que nosotros no somos capaces de sacar, nos cuesta mucho aguantarlo pues lo que sentimos es una negación de nuestro propio «yo» como adultos. Imma señala que en

los niños es lo contrario, que ese «no» se recibe como la expresión de mi «yo» y así es aceptado por la otra persona, como la expresión de tu «yo». Mercé reflexiona sobre el hecho de que cuando una criatura se cae, lo primero que la persona adulta hace es decir «no se llora», o calmarle rápidamente para que el adulto no tenga que escuchar el llanto del niño.

¿Cómo se regulan los conflictos en Donyets?

Como he señalado en la pregunta anterior, es hora de ir aterrizando el marco teórico a la práctica cotidiana. Por ello he planteado esta pregunta y la siguiente, para conocer cuál es la práctica diaria a la hora de regular los conflictos que surgen en el entorno de Els Donyets.

Por supuesto, no existe un «manual de procedimientos» ni una receta a seguir en caso de conflicto. De hecho en ningún momento de las diferentes conversaciones se afirma que un conflicto sea algo que se tenga que resolver. El objetivo en todo momento es que salgan las emociones que han originado o que se han originado del conflicto. Marta ilustra muy bien este objetivo cuando afirma que «tu función es ayudar a que las dos personas que han estado ahí puedan expresar lo que han sentido». Pero veamos más concretamente sus respuestas.

Imma señala que en todo momento se intenta que el conflicto se regule expresando, si yo tengo que decirte algo, si hay algo que no me ha gustado lo digo mirando a los ojos, intentando mostrar de dentro hacia fuera lo que yo siento. La actitud de la persona adulta es de escucha, recogiendo por igual a las partes involucradas, no juzgando, no creyendo que la que ha sido agredida está peor que la que ha agredido, ambas están mal y se sienten mal, posibilitando que se hablen las cosas, que se expresen. Observa que muchas veces no se pueden hablar tranquilamente y que muchas veces necesitan gritarse y sacar lo que hay dentro. En estas ocasiones se permite que se griten, que salgan las emociones pues es a partir de ese sacar cuando las personas se pueden mirar, y a partir de ahí sentirse y contactar con una misma y con la otra.

Marta define su papel en los conflictos como «un juego de estar ahí» y señala la dificultad de generalizar una pauta, pues hay muchos tipos de conflictos y depende mucho de las personas que estén involucradas. Pese a esta dificultad, intenta explicar qué es lo que hace cuando se encuentra ante un conflicto. Así, señala que normalmente cuando surge un conflicto, la educadora ya lo ha estado observando, pues está presente en el espacio, observando lo que ocurre a su alrededor. La educadora conoce muy bien a las personas involucradas, y sabe en qué momento está cada una. En base a este conocimiento, puede elegir o acercarse recogiendo a ambas personas, o mantenerse a una distancia que permita que las personas sepan que está ahí, pero que puedan seguir ese juego de «si-no» o de «te empujo-yo también». Observa que hay ocasiones en las que una de las partes está más autorregulada, mientras que la otra no lo está tanto y tiene una actitud más destructiva, y puede perder el contacto con la mirada, o incluso llegar a «estar fuera de sí», en cuyo caso sí que interviene para parar a esa persona, para intentar que vuelva a establecer contacto con sus emociones y expresar desde ese lugar, pero reitera que depende mucho de las personas y del momento. La idea, nos explica, es acercarse, estar presente respetando todo lo que hagan, recogiendo a ambas personas si es necesario, pero estando sin juzgar, sin que haya buenos ni malos, comprendiendo que ambas tienen sus razones de lo que ha ocurrido, y que ambas sienten, y acompañando el sentir de ambas personas. Ellas poco a poco se van a mirar y a decir, expresar. Puede que alguna necesite algo de ayuda en esa expresión, y al facilitarle esa expresión se puedan hablar y se expresen sus razones. Puede que vuelvan a gritarse, a llorar. «Es un juego de estar ahí, y permitir que las cosas salgan» afirma. De hecho, señala que hay que ocasiones en las que se observa que no ha salido todo en un momento dado y que se retoma el conflicto posteriormente para facilitar que salgan todas las emociones.

En ocasiones, indican las personas entrevistadas, los conflictos no se resuelven a nivel personal y acaban derivándose a un círculo mágico, a una asamblea donde se recaba el apoyo del grupo. Marta señala que resulta emocionante ver la gestión grupal del conflicto en esas situaciones. Ver cómo otras personas expresan su opinión sobre lo ocurrido, y cómo esa opinión es recibida por las partes involucradas, ver el tacto que tienen a la hora de expresar y cómo se expresan de manera directa, y cómo lo reciben también de manera directa. Estas niñas y estos niños tienen muchas más herramientas a la hora de regular los conflictos que nosotras, reflexiona Marta, pues lo han vivido desde pequeños. Sobre los círculos mágicos, Imma señala que lo que consiguen es que la persona adulta no tenga que estar presente continuamente, pues es un lugar donde las niñas y los niños pueden expresar, sintiendo el apoyo grupal. Un círculo mágico no es un espacio de juicio, es un lugar donde cada persona puede expresarse, sin sentirse juzgada, sin sentir miedo, sin sentirse atacada, castigada o puesta en un nivel inferior.

En definitiva la regulación de conflictos en Donyets se podría definir como una actitud y una forma de estar. Imma resume las claves para ello: permitir que los niños expresen, acompañarles, estar cerca de ellos, si se van a hacer daño separarles, si vemos que están mal y necesitan de nuestro contacto recogerlos, estar junto a ellos, dejar lejos lo racional y estar en lo emocional.

¿Y cuando el conflicto es contigo?

El objetivo de esta pregunta tiene que ver de nuevo con la horizontalidad con la que se conciben las relaciones en Donyets, mi intención es comprender mejor esa horizontalidad. En las tres entrevistas la respuesta ha ido en la misma línea: no solo se permite el conflicto con las educadoras, sino que incluso se favorece.

Imma nos explica que en Donyets se trabaja siempre desde la horizontalidad, la persona adulta y el niño o la niña están en el mismo plano, con funciones diferentes. Por lo tanto es muy importante que el niño o la niña pueda expresar al adulto si siente rabia o si algo no le ha gustado. La persona adulta tiene que escuchar esa expresión y recibirla, no desde una negación de su persona sino como la expresión de una emoción o un sentimiento de la niña o el niño. Para ello, nos dice Imma, la persona adulta debe ser honesta consigo misma y no ponerse en una posición de poder sino de igualdad, para que el niño o la niña pueda sentir la posibilidad de poder estar enfadada y poder expresarlo. Marta señala que hay veces que incluso, si una educadora nota que un niño o una niña está enfadado o enfadada con ella, va a sacárselo, a pincharle, para que esa persona pueda expresar, decirle lo que siente.

¿Qué cualidades observas en los niños y niñas de Donyets?

Esta fue la primera pregunta que supe que quería plantear. En una de las clases de este Master vimos las 20 virtudes centrales de los trabajadores elicitivos y las trabajadoras elicitivas para la paz que Dietrich (2014: 54) elabora a partir de las 15 características de las personas autorrealizadas observadas por Maslow. Al ver esta lista de cualidades, mi primera impresión fue que estaba leyendo una enumeración de las características que yo observaba en las niñas y niños de Donyets. Esta pregunta está planteada con la intención de extraer las características principales que las educadoras observan en los niñas y niños del entorno de Donyets y poder así contrastar mi impresión sobre las cualidades propuestas por Dietrich. En esta pregunta me parece más oportuno enumerar las respuestas obtenidas, agrupando las que coincidan en su naturaleza.

- Son niñas y niños que están en contacto consigo mismos. Tienen una gran capacidad de contactar con sus emociones y sus procesos. Escuchan sus propias necesidades y las expresan con mucha fuerza. Saben lo que quieren, son ellos mismos y ellas mismas.

Tienen criterio para decidir y elegir qué es lo que quieren hacer en un momento determinado.

- Son niñas y niños con una gran capacidad de lenguaje. Cuando uno se siente escuchado, quiere hablar, quiere expresar, porque el otro o los otros están escuchando, y desarrolla el lenguaje y esa capacidad de que se le escuche en el mundo.
- Son niñas y niños muy observadores, muy de estar ahí, saben estar, conforme van creciendo vas viendo las capacidades de estar, de respetar, de escuchar, un niño de 15 años puede estar escuchando a uno de 3 con todo el respeto del mundo.
- Son niñas y niños con una mirada, un contacto visual muy particular, te miran a los ojos y sabes que están ahí.
- Son niñas y niños que irradian alegría, cuando les miras a los ojos ves la felicidad que tienen. Se les ve disfrutar de lo que hacen, están disfrutando en el espacio, esa sensación de "yo aquí pinto", de estar de cada uno en el espacio.
- Son niñas y niños con ganas de hacer cosas. Muchas ganas de aprender y mucha motivación. Con creatividad y mucha imaginación. Con una gran espontaneidad.
- Son niñas y niños con unos cuerpos muy elásticos y flexibles, con un movimiento del cuerpo muy libre.
- Son niñas y niños con una gran estima por la naturaleza y por el cuidar el medio ambiente en el que vivimos. Respetan a los animales, ves que al levantar una piedra y ver que hay un caracol dicen, «no esta piedra no la cojo porque ahora mismo el caracol está aquí, la vuelvo a dejar en su sitio y busco otra».
- Son niñas y niños que se cuestionan las cosas, que reflexionan sobre cómo son las cosas. En las y los mayores se observa una gran capacidad de crítica. Cuando ya son

adolescentes y entran en lo social muestran capacidad de discernir las cosas, de darse cuenta, de poder ver el mundo desde otro lado y decir, «pues a mi esto no me gusta pero tengo que estar aquí», o «esto se puede cambiar y quiero luchar por estos cambios», se implican en colectivos sociales, en definitiva muestran una gran capacidad y disposición para cambiar cosas.

¿Qué dificultades observas en los niños y niñas de Donyets?

No pretendo con esta investigación realizar un acto propagandístico de la educación libre o de Els Donyets. Esta pregunta está planteada para facilitar la expresión de las dificultades que desde el equipo pedagógico de Donyets se aprecia en este tipo de educación. La orientación de esta pregunta es personal, de las dificultades de los niños y niñas.

Marta reflexiona que cada persona tiene su forma de ser, y que ninguna es mejor o peor, que cada persona procede de una familia, y que las limitaciones que pueda traer son diferentes. En Donyets se intentan compensar las limitaciones y las carencias, pero sin pretender ningún ideal de «el niño perfecto o la niña perfecta».

Mercé señala que no aprecia dificultades personales, pero que quizás surjan a partir de las relaciones entre personas adultas y niños y niñas. Reflexiona que vivimos en una sociedad marcada por la vida de la persona adulta, por los ritmos adultos, el tiempo adulto y que suele ser un ritmo bastante acelerado. Desde la integración de todo el sistema familiar se pueden matizar esos ritmos, pero a veces pueden surgir dificultades integrándolos todos.

Imma señala que pueden surgir dificultades cuando no hay una coherencia, una continuidad entre el sistema familiar y el sistema educativo. Observa que, sobre todo cuando los niños y las niñas son más pequeños y pequeñas, pueden surgir ciertas dificultades si viven una cosa en el espacio educativo y luego en la familia se viven otras. Esas dificultades se van

limando con el tiempo, pues a medida que los niños y las niñas crecen van integrando que hay espacios diferentes con normas diferentes. Imma señala que a veces, cuando observa este tipo de dificultades en los niños y las niñas, piensa en cómo esos niños y niñas están en Donyets: el espacio de Donyets en sí es un espacio favorecedor, un espacio envolvente donde los niños y las niñas se relacionan mucho, con diferentes edades, con diferentes formas. Es un espacio envolvente que facilita que los niños y las niñas puedan desarrollarse libremente «a pesar de los adultos, de los educadores, de las familias, de lo social, ...».

¿Qué inconvenientes ves en este tipo de educación a nivel familiar y a nivel social?

Con esta pregunta de nuevo, pretendo dar cabida a los aspectos negativos que puede conllevar este tipo de educación, pero en este caso a nivel familiar y social. Las respuestas han tomado dos vertientes, la de los aspectos prácticos y la de los aspectos relacionales, más sociales.

Imma nos cuenta que la dificultad más importante es la económica. En España este tipo de educación no cuenta con ningún tipo de subvención, al contrario que ocurre en otros países europeos. Esto implica que los padres y las madres tienen que pagar la economía doblemente y que llevar adelante este proyecto suponga un esfuerzo considerable por parte de todas las personas involucradas, no disponiendo de los fondos necesarios para poder llevar el proyecto como realmente querría el equipo pedagógico.

Imma también señala la dificultad de encontrar personas con las actitudes y aptitudes necesarias para formar parte de este proyecto, refiriéndose a los educadores y las educadoras. Imma explica que una cosa es entender racionalmente los principios de este espacio y otra cosa es la práctica, somos personas adultas con un carácter determinado y con nuestra «mochila», y a la hora de estar con las niñas y los niños, es indispensable tener una capacidad de contacto, una disposición energética que no siempre es fácil de encontrar.

Marta señala que a veces pueden surgir inconvenientes por el motivo que hemos comentado ya repetidas veces, por las diferencias entre las normas observadas en la familia y el espacio y las que se dan en otros entornos como en las relaciones familiares más amplias - abuelas y abuelos, tías, tíos, primas, primos ...- y en otros espacios sociales como parques o espacios lúdicos. Pero de nuevo, afirma que los niños y las niñas saben situarse en cada espacio y son conscientes de que en cada lugar se funciona de una manera con sus normas sociales. Reflexiona sobre la importancia de la actitud de la persona adulta de referencia cuando suceden esas situaciones, cuando son cuestionados a nivel social, y señala que lo más importante es reafirmar a la niña o el niño, acompañarle y que no se sienta menospreciado o atacado.

¿Qué pasa cuando se acaba Donyets?

He formulado esta pregunta al hilo de una reflexión que se ha dado en repetidas ocasiones en las entrevistas con los padres y madres de este proyecto, pues es una de las preguntas que más escuchamos: «¿qué pasará cuando salga de la burbuja, cómo se insertará en la sociedad?».

Marta contesta que desde bien pequeños estos niños y estas niñas están en lo social, y añade que a veces, incluso demasiado, y que desde Donyets se tiene que limitar la entrada de algunas influencias, como pueden ser los juguetes sexistas o bélicos, las «revistas de cotilleos», etc. Nos cuenta que una vez se hizo un círculo mágico para tratar precisamente este tema, las revistas de cotilleos. En él, los chicos y las chicas más mayores leyeron los artículos de una revista con un enfoque crítico , provocando la reflexión sobre el mensaje que transmiten este tipo de revistas. Marta reflexiona que esta mirada crítica, proveniente de sus referentes -amigas y amigos mayores- puede llegar a calar muy hondo, más que las observaciones de una persona adulta, que pueden causar cierta reactividad.

Tanto Imma como Marta expresan que realmente no existe ninguna burbuja, y que los niños y las niñas están en lo social en todo momento. En Donyets lo que se hace es precisamente aprender a relacionarse, a expresarse, a escuchar, a estar, a decir «esta soy yo» por lo que las herramientas con las que estas personas cuentan son amplias y variadas a la hora de estar en lo social. Como señala Imma, «el conocer las diferentes realidades pero poner en práctica durante tantos años su propia realidad les hace tener un peso importante como personas».

¿Quieres comentar algo más sobre Donyets o sobre cualquier tema, hablado o no?

La intención de esta pregunta ha sido brindar la oportunidad de expresar cualquier idea que no hubiese salido en las conversaciones mantenidas, para expresar lo que se les hubiese quedado en el tintero, bien sobre Donyets, bien sobre los conflictos, bien sobre la niñas y los niños, o sobre cualquier otro tema que les apeteciese comentar. Las consideraciones y reflexiones que han surgido han tenido que ver con temas que ya habíamos tratado anteriormente, por lo que las he incorporado a las preguntas correspondientes.

4.3.2. Entrevistas a Mamas y papás

He realizado un total de 15 entrevistas, 8 a mujeres y 7 a hombres, miembros de familias monoparentales, de padre y madre conviviendo en el mismo hogar y de madre y padre que ya no conviven en el mismo hogar, y que incluso han formado nuevos hogares a su vez. El rango de edades de los hijos e hijas de las personas entrevistadas es amplio, de los 5-6 años a los 18. Recoger en unas breves conclusiones toda la variedad y riqueza de las informaciones recibidas es una tarea compleja, pero que voy a intentar hacer agrupando y sintetizar las respuestas a cada pregunta.

¿Por qué elegiste Donyets como espacio educativo para tu hijo o hija?

Mi intención al realizar esta pregunta ha sido doble. Por un lado iniciar la entrevista, centrando el punto de interés en Donyets ofreciendo a la persona la posibilidad de situarse en un plano de reflexión. Por otro conocer los motivos personales que le llevaron a optar por este tipo de educación, observando de manera indirecta el alcance de estas razones como el grado de concordancia con las actitudes personales sobre la crianza.

Salvo en el caso de una familia, que acudió a Donyets a raíz de una crisis personal de su hija en el sistema educativo tradicional, todas las familias entrevistadas han optado por Donyets desde el inicio de la educación formal de sus hijos e hijas. Los motivos de esta elección, aunque con matices distintos, han estado basados en las mismas causas.

La primera causa que más ha empujado a las familias a buscar una educación alternativa ha sido principalmente la desconfianza en el sistema educativo tradicional español. En algunos casos por las experiencias personales de humillación, falta de respeto, de ansiedad sufrida durante la propia escolarización; en otros casos por la observación de las condiciones actuales y del funcionamiento del sistema; en otras por comparación con el de otros países, o por trabajar con él de cerca y comprender sus carencias, la desconfianza y la no creencia en el sistema educativo actual español ha sido la primera causa mencionada por muchas familias.

Esta razón está muy relacionada con la segunda causa más mencionada, la búsqueda de una coherencia entre la forma de educar en casa y la forma de educar en el espacio educativo. Prácticamente todas las familias han mencionado esta necesidad de encontrar un espacio donde la crianza respetuosa iniciada en la familia tuviese una continuidad en el primer espacio de socialización, la escuela. El respeto a las personas, a las necesidades y los ritmos de cada una, la atención al mundo emocional, la no discriminación entre sexos y edades, la forma de abordar a

sexualidad con total naturalidad, el respeto al cuerpo y a la desnudez, a la libertad y la autodeterminación, al juego, han sido los valores en los cuales estas familias ven materializada esa coherencia, esa continuidad entre los valores de la familia y del espacio educativo.

Algunas familias han destacado la confianza que la madurez del proyecto, con más de 20 años de experiencia les genera, así como la formación de los profesionales que lo coordinan y el respaldo de la Es.Te.R. al proyecto. Varias de las familias conocían el proyecto de antemano, otras lo conocieron a raíz de su búsqueda, clasificando de intuición su elección, o de cúmulo de casualidades, pero todas han expresado su satisfacción con la opción elegida. Algunas de las familias han expresado que optar por este tipo de educación ha supuesto un verdadero cambio vital, al tener que modificar su trabajo o incluso su lugar de residencia para poder formar parte.

¿Qué crees que Donyets aporta a tu hijo o hija?

Con esta pregunta he pretendido por un lado centrar el punto de atención en los niños y niñas como protagonistas de este estudio de caso, y por otro ver cuáles son las aportaciones de este tipo de educación que los padres y madres observan, más allá de la teoría. Las respuestas a esta pregunta han sido muy variadas, aunque prácticamente todas están directamente relacionadas con el desarrollo de las niñas y niños.

La respuesta que más se ha repetido ha sido que Donyets facilita una forma de relacionarse con los demás auténtica y sana, con relaciones horizontales, donde impera el respeto, tanto con otras niñas y niños como con adultos. En este aspecto, el relacional, destacan también otras aportaciones, como que Donyets facilita un espacio propio en el que sentirse seguros y respetados, un lugar donde encontrar amistades verdaderas; donde se fomenta la capacidad de llegar a acuerdos comunes, estableciendo sus propias normas, y sobre todo, y muy relacionado con esta investigación, una forma positiva de enfocar los conflictos. Otras menciones

han sido que Donyets aporta a las niñas y niños una forma diferente de funcionar, de hacer las cosas, aportándoles una mirada crítica. Un par de personas observan que en Donyets no hay «ismos», ni sexismo, ni racismo, no se observa la discriminación de ningún tipo.

Otra de las respuestas que más se ha repetido ha sido que Donyets permite que cada persona forme su propia personalidad, establezca sus propios criterios y ejercite su capacidad de elección. En este aspecto, destaca que las madres y los padres entrevistados consideran que esta educación potencia el contacto con el propio sentir y el de los demás, desarrollando la capacidad de identificar los sentimientos y las emociones, de expresarlos, y de hablar y dialogar desde ese sentir, teniendo en cuenta el sentir de la otra persona. Se observa la importancia de la salud emocional reflejada en estas respuestas, cuando también nombran como un punto fuerte de Donyets el que se tiene en cuenta la rabia, y que aportan medios para su canalización.

El respeto a los ritmos es otra de las aportaciones que más se ha expresado. Las madres y los padres manifiestan que sienten que sus hijas e hijos crecen a su ritmo, acompañados y aprenden jugando y de forma placentera. Algunos afirman que sus hijos e hijas han aprendido así a «pausar el tiempo», y que les proporciona tranquilidad y calma. Este respeto se ve también reflejado en las reflexiones que algunas personas hacen sobre la forma natural de tratar la sexualidad y la desnudez en Donyets, pues consideran que en este espacio, sus hijos e hijas pueden explorar y conocer sus cuerpos y los de sus iguales sin ningún tipo de prejuicio ni traba.

¿Y a ti como persona? ¿Qué ha significado para ti optar por este camino en la educación de tu hijo o hija?

Cuando pensé en esta pregunta, lo hice pensando en mi y en mi proceso, pues realmente, como he plasmado en la introducción general de este trabajo, quizás deba a Donyets y a su entorno gran parte del cambio personal que he experimentado en los últimos años, si bien, como

algunas personas responden en esta pregunta, es muy difícil identificar qué parte del cambio es responsabilidad de Donyets, y qué parte es responsabilidad de la maternidad -en mi caso- o de la paternidad. Lo cierto es que en mi caso la elección de este tipo de crianza y de educación ha supuesto un proceso que ha afectado a prácticamente todos los aspectos y planos de mi vida, y quería ver si esta sensación era compartida con las demás madres y padres de Donyets.

El alcance del poder transformador de este tipo de crianza y de educación queda plasmado en las respuestas obtenidas a esta pregunta. Podríamos agrupar prácticamente todas las respuestas en dos grandes grupos: las respuestas referidas al aspecto relacional, y las respuestas referidas al aspecto personal.

Desde el punto de vista relacional, las personas entrevistadas han expresado que optar por esta educación les ha aportado otra forma de ver a sus hijas e hijos, a las niñas y los niños y a las personas en general. Ha facilitado una buena relación y conexión con las hijas e hijos, comprendiendo y conectando con sus ritmos y sus necesidades. Les ha enseñado a acompañar a sus hijas e hijos, sin anticiparse, y sin tener expectativas, confiando en sus personas y en el contacto que tienen con sus necesidades. Algunas personas han expresado que eso lo han podido extender a las relaciones con las niñas y niños, y con las demás personas en general. También han expresado que este tipo de educación les ha brindado la posibilidad de comprender de otra manera los conflictos, pues como afirma una persona, «antes los temía y los evitaba, ahora los veo como algo natural y positivo. Lo sano no es evitar los conflictos, lo sano es que los haya».

Las aportaciones en el aspecto personal de este tipo de crianza y educación quedan bien expresadas por la respuesta de una madre cuando afirma que «yo también vengo a Donyets», o cuando un padre afirma que «el crecimiento es de toda la familia, todos crecemos». Son muchas personas las que han expresado que optar por esta forma de criar y educar les ha hecho

replantearse la propia infancia y la educación recibida, desmontando y desaprendiendo muchos conceptos, encontrándose a sí mismas y replanteándose muchas elecciones personales. Como afirma otra persona, «no puedes dar libertad y respeto si tú no los vives como propios». Muchos reflejan esta reflexión, cuando afirman que este proceso les ha aportado un crecimiento personal que les ha llevado a adoptar una mirada diferente y otra forma de hacer las cosas, a hacer caso a los sentimientos y a partir de ahí a la hora de tomar decisiones y llevarlas a cabo. «Coherencia, responsabilidad, compromiso, ver el proceso dialéctico de que tú te transformas y vas transformando tú también» contesta una persona a esta pregunta.

En un plano más general, las personas entrevistadas también han expresado que Donyets les aporta tranquilidad, confianza y seguridad al saber que sus hijas e hijos están en un espacio donde se les respeta, se les comprende, y se les acompaña, en concordancia con lo que reciben en su hogar o en sus hogares. Una madre afirma estar tranquila, pues sabe que allí están felices.

¿Cómo observas/ves/crees que gestiona tu hijo o hija los conflictos con sus amigos?

El objetivo de esta pregunta es claro: estudiar las dinámicas y los principios que madres y padres observan en sus hijas e hijos en la regulación de sus conflictos cotidianos en el entorno de Donyets. Si bien es cierto que muchas personas al llegar a esta pregunta han manifestado que depende mucho de la personalidad de cada uno, de la situación, de cómo tenga el día, del estado de ánimo, y que es muy difícil generalizar sobre un aspecto tan personal y propio como este, sí que podemos ver una serie de mecanismos o pautas que se repiten en las contestaciones.

El principio subyacente es que el conflicto es entendido como algo natural y saludable. Como apunta una madre, el conflicto no tiene por que resultar en una situación de tú ganas yo pierdo o viceversa, sino que todas las partes pueden obtener algo positivo y se debe tener en

cuenta el sentir de todas ellas. El conflicto es entendido como algo natural que se da en todas las relaciones.

Quizás esto se deba a la forma de concebir y establecer las relaciones. Una madre expresa que las relaciones que establecen entre ellos son sinceras e incondicionales. Algo que nos llama mucho la atención a los que vemos estas relaciones es cómo se dicen «ahora no quiero jugar contigo» y cómo la otra persona lo recibe con naturalidad, sin enfado ni rencor. Que no quiera jugar contigo ahora, no es que no quiera ser tu amiga, es que ahora no quiero y ya está. Yo he visto a mi hijo preguntar «¿puedo jugar con vosotras?» a su amigas que estaban jugando y ellas contestar «no», él contestar «vale», irse sin enfado ni rencor, y volver a repetir el mismo proceso un rato más tarde, hasta 3 o 4 veces en una misma tarde. Relacionado con esto, hay otro aspecto que aparece en varias respuestas, la capacidad de poner límites que tienen estos niños y estas niñas. Saben poner sus límites, y aceptar los de los demás. Como señala una madre, una vez ese límite se establece no se cuestiona, y no se vuelve a discutir de nuevo por ello.

Considerar el conflicto como algo natural -reflexiona un padre- hace que en lugar de centrarse en evitarlo, el esfuerzo se centre en no perder el contacto con lo que cada uno siente y en expresarlo. Esta capacidad ha sido expresada por muchas de las personas entrevistadas, la capacidad de identificar cómo se sienten, y de permitirse expresar sus emociones y sentimientos, aunque sea con enfado y rabia, sin el miedo que muchas veces tenemos las personas a generar fricción o reacción en la otra persona. Los conflictos así son abordados frontalmente, sin dobleces ni subterfugios, y como señalan varias personas, mirando a la otra persona a los ojos. Quizás sea esta forma de comprender los conflictos y esta conexión consigo mismos la que les permite también un elevado grado de empatía, de ver a la otra persona, de comprender lo que siente y así buscar una solución que satisfaga a todas las partes. Esto es algo que varias personas

destacan, que saben ponerse en el lugar de la otra persona, que tienen integrado que todas las partes pueden salir ganando y eso es lo que persiguen mediante el diálogo.

Todo esto no quiere decir que Donyets sea un mundo idílico en el que no surjan conflictos, todo lo contrario, los hay y muchos, pero la mayoría son vividos sin violencia ni destructividad, quizás por ello algunas personas han observado en sus respuestas que cuando los niños y las niñas están con sus amigos de Donyets, surgen pocos conflictos. O como reflexiona otro padre, los que surgen, se toleran, se aceptan, se acostumbran a vivir con ellos por que aprenden que hay cosas que no se resuelven, que ocurren, pero que de alguna manera compensan. Hay relaciones que son más satisfactorias o menos, pero que se mantienen con sus altibajos, cómo le dice su hija «esta es mi peor amiga», consciente de que la relación no es siempre como ella quiere pero que aun así, compensa y es amiga. Y esto se va integrando, asumiendo, aprendiendo, sin engaños, sin hacer cosas que disimulen el sentir.

¿ Y con otras niñas o niños que no van a Donyets?

Mi intención al plantear esta pregunta ha sido intentar comprender si el comportamiento a la hora de regular los conflictos por parte de los niños y niñas estudiados es diferente dependiendo del entorno en el que se encuentren. Con ello no intento establecer un gueto, o establecer que un entorno es mejor que otro, sino como he indicado, reflexionar sobre si los mecanismos de regulación de conflictos que hemos observado que se establecen y aplican en Donyets pueden ser empleados en otros entornos. En este sentido las respuestas obtenidas han sido variadas, aunque la tónica general es que, pese a que los mecanismos utilizados son o intentan ser los mismos, los resultados obtenidos no lo son. Varias personas indican que la primera reacción que observan en sus hijos e hijas es intentar dialogar, aplicar las mismas

estrategias, abordar el conflicto frontalmente, tratando de hablar, expresando el sentir, sacando el enfado y poniendo límites, pero a menudo las respuestas que encuentran son diferentes.

Los padres y las madres entrevistadas indican que en estos casos las reacciones de sus hijas e hijo suelen ser de separarse, alejarse y esperar a que pase el tiempo, por que entienden que es imposible establecer el diálogo en esas condiciones, y prefieren preservarse que engancharse en un conflicto que no les va a aportar nada positivo. En este sentido, dos personas reflexionan que en el entorno en el que están acostumbrados a regular sus conflictos, cuando sus hijos dicen «no quiero» y ponen su límite, ese límite es respetado casi automáticamente. Cuando las situaciones ocurren con niños que no conocen esta forma de expresión y este tipo de respeto, por más que sus hijos expresen ese límite, los demás no lo reciben y siguen con la misma dinámica, sin escucha, ante lo cual sus hijos optan por salir de esta situación, a veces apartándose, otras cediendo, son conscientes de que no pueden dialogar y que no van a llegar a ningún lado. En los más pequeños y pequeñas, la reacción habitual es acudir a la madre o el padre ante estos casos.

Una observación bastante generalizada es que estos niños y estas niñas son capaces de reflexionar sobre estas situaciones y darse cuenta -a veces con la ayuda de la madre, padre o educadoras- de que hay personas que actúan de maneras distintas en otros entornos, que cada espacio tiene sus normas y sus mecanismos, y que no en todos se funciona como ellos están habituados. En este sentido, un par de personas reflexionan sobre la intervención de las personas adultas en los conflictos de menores: muchas veces el conflicto se agrava cuando no se escuchan las razones de las niñas y los niños, cuando automáticamente se defiende a una de las partes o se imponen las normas de «no se pega», «hay que compartir», impidiendo la expresión, negando el diálogo y tapando el conflicto.

Dos personas aportan la reflexión de que la actitud de sus hijos e hijas, a pesar de todo el enfado que puedan sentir por no ser capaces de expresar sus emociones o de llegar a un acuerdo saludable, mantienen la actitud de intentar saber y entender lo que le está pasando a la otra persona contigo, de comprender a la persona que tienen en frente. Reflexionan así mismo que no observan el rencor, la ira y el chantaje que observan en otros niños y otras niñas. Y también otras personas apuntan que consideran a estos niños y estas niñas pacificadores, que su actitud ante conflictos en los que no están involucrados directamente es la de intentar conciliar a las partes.

¿ Y con personas adultas?

Mi intención al plantear esta pregunta ha sido intentar observar si la horizontalidad que se experimenta en las relaciones en el entorno de Els Donyets entre todas las personas con independencia de su edad se refleja en las relaciones con las personas adultas en general. Prácticamente todas las reflexiones sobre esta respuesta muestran que sí, que la horizontalidad es una cualidad en las relaciones con las personas adultas de estos niños y estas niñas.

Las personas entrevistadas califican las relaciones de sus hijos e hijas con los adultos como sanas, relacionándose desde la igualdad, expresando libremente y exigiendo el derecho a expresar y ser escuchada. Resulta curioso que varias personas mencionan la palabra «miedo», y observan que no existen en las relaciones de sus hijos e hijas con las personas adultas. Observan que ven a las personas adultas no como una autoridad a la que no se le puede discutir ni plantear nada, sino de igual a igual, como otra persona, con respeto y que sienten que son capaces de gestionar los problemas con adultos. El «respeto», mencionado por varias personas, surge no desde el miedo, sino desde la confianza en la horizontalidad de las relaciones entre iguales. Sinceridad, claridad, frontalidad, cuestionamiento, escucha, no reactividad son otras de los aspectos que las madres y padres entrevistados observan en las relaciones de sus hijos e hijas.

Los conflictos que las personas entrevistadas me trasladan son siempre referidos a personas con las que tienen mucha confianza, en cuyo caso la actitud es la descrita hasta ahora, de contacto con su interior, expresión de sus querencias, apetencias, sentimientos y emociones, de descarga a veces, pero también de búsqueda de diálogo y de una solución satisfactoria para todas las partes. Como ilustra una madre que nos dice que cuando intenta imponer algo a su hija, ésta siempre le responde «¿pero me dejas hablar?». Por supuesto, esto no es siempre fácil para la persona adulta, pues estas expresiones no están exentas muchas veces de rabia, de enfado, pero la actitud generalizada es considerar estas expresiones -explosiones a veces- sanas y naturales.

Cuando les pregunto sobre personas adultas con las que no tienen tanta confianza, la respuesta es que se suelen mantener observantes, distantes, quietas, pero que no van «por detrás». Son varias las observaciones que las madres y padres hacen respecto a las convenciones sociales, expresando que no son niñas o niños que actúen de manera condescendiente con el adulto besando y saludando a desconocidos, y que eso a veces, acarrea algún que otro malentendido.

¿Qué cualidades observas en los niños y niñas de Donyets?

Como he indicado en la entrevista realizada a las educadoras, esta pregunta está planteada con la intención de extraer las características principales que se observan en los niñas y niños Donyets y poder así contrastarlas con las 20 virtudes centrales de los trabajadores elicitivos y las trabajadoras elicitivas para la paz que Dietrich (2014: 54) elabora a partir de Maslow. Por ello, en esta pregunta me parece más oportuno enumerar las respuestas obtenidas, agrupando las que coincidan en su naturaleza. Las primeras de la lista son las que más veces han aparecido, las últimas las que menos -aunque no por ello son consideradas menos importantes-. Las cualidades

de las niñas y los niños de Donyets que más llaman la atención a las madres y padres entrevistados son:

- Capacidad de expresión. Uso de un lenguaje rico, variado y complejo.
- Tranquilidad, calma, tienen un ritmo personal y propio.
- Su forma de relacionarse, natural, sincera, real, sana.
- Capacidad para regular los conflictos de forma autónoma y constructiva.
- Capacidad de contacto consigo mismos, de identificar y expresar sus sentimientos y emociones.
- Capacidad de escucha activa, con empatía y sin juicio ni prejuicio. Capacidad de comprensión de los sentimientos de los demás.
- Cómo se miran a los ojos cuando se hablan.
- Respeto a sí mismos y a los demás. Respeto y cuidado de los niños y las niñas más pequeños. Respeto a los adultos. Respeto a la naturaleza y a los animales.
- Capacidad de poner sus límites y respetar los límites ajenos.
- Curiosidad. Mirada atenta, observadora. Su espíritu investigador.
- Madurez emocional. Responsabilidad. Sensatez. Autosuficiencia. Capacidad de autocuidado. Seguridad. Sinceridad.
- Imaginación. Creatividad. Son niñas y niños despiertos.
- Libertad. Espontaneidad.
- Sentido de pertenencia al grupo, de comunidad, de equipo, de red. Capacidad de autoorganización y de establecer sus propias normas y alcanzar acuerdos democráticamente. Voluntariedad y buena disposición.
- Arraigado sentimiento de igualdad. Ausencia de estereotipos.

- Pacifismo.
- Felicidad

¿Qué dificultades observas en los niños y niñas de Donyets?

Como ya he expresado, no es mi intención convertir esta investigación en un acto propagandístico de la educación libre o de Els Donyets. Esta pregunta está planteada para facilitar la expresión de las dificultades que los padres y madres aprecian en este tipo de educación. La orientación de esta pregunta es personal, de las dificultades de los niños y niñas.

Prácticamente todas las personas entrevistadas han coincidido en su respuesta: no aprecian ninguna dificultad intrínseca en las niñas y niños de este entorno que se deba al tipo de crianza y educación, pero sí observan que pueden sufrir dificultades más asociadas a la familia, madres y padres sobre todo y al entorno social. A continuación recojo estas reflexiones.

Tenemos que reconocer que cuando somos padres y madres lo somos sin ningún tipo de experiencia previa más que la que hemos vivido como hijas e hijos. Algunas de las reflexiones provocadas por esta pregunta parten de ahí, de la «mochila» que madres y padres traemos desde nuestra infancia, sobre todo si consideramos que ninguno de nosotros tiene experiencia previa con este tipo de crianza y educación, ni siquiera como hijas e hijos. Así, una madre reflexiona sobre la dificultad de estas niñas y niños de transmitir y hacer respetar sus necesidades, y lo ilustra con el ejemplo de la ropa. Una amiga mía definió cómicamente el abrigo como «aquella prenda que la madre pone a su hijo cuando ella tiene frío». Son muchas las veces que nuestras hijas e hijos tienen que reivindicar que son ellos los dueños de su cuerpo y quienes saben y conocen las sensaciones -de frío, hambre, sueño, etc.- que sienten. Los padres y madres debemos aprender a confiar en ellas y ellos y a respetarles, pero no siempre lo recordamos o lo logramos. La otra dificultad observada en repetidas ocasiones son los miedos de las madres y de los padres.

Estos miedos se manifiestan sobre todo en el aspecto académico, en la adquisición de conocimientos formales, sobre la preparación para el futuro de cara a una posterior integración en el sistema y un acceso a una educación superior. Como he dicho, las observaciones se han referido a que los miedos son de los padres y madres, pero afectan a las niñas y los niños.

Las otras dificultades observadas se han referido al entorno social. Las apreciaciones al respecto han sido variadas, aunque prácticamente todas se originan en el respeto a los ritmos y sentimientos de la niña o el niño del que este tipo de educación parte. Así una persona reflexiona sobre las dificultades -en forma de crítica y juicios- que se dan cuando en una situación concreta permitimos que nuestra criatura exprese su emoción y saque su rabia. Otra situación que también se repite en varias ocasiones radica de nuevo en el juicio y la comparación: el respeto a los ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas hace que la adquisición de habilidades como la lectoescritura difiera en el tiempo respecto al ritmo marcado por la educación tradicional, dando lugar a críticas y menosprecios que pueden afectar a las niñas y los niños. El juicio y la crítica de nuevo aparece ante determinadas formas de vestir -más libres y no sujetas a tendencias- o de llevar el pelo muy largo -siendo niños-.

Por último, quiero recoger la reflexión de un padre que expresa la dificultad de mantener una coherencia a la hora de mantener una posición crítica frente a las tendencias sociales, y nos cuenta que a veces sus hijos se quejan de que no tienen muchos amigos, que quieren tener un móvil o ir a un sitio o actividad en concreto. Esta persona, explica que no les prohíben ciertas cosas, que simplemente hay cosas en las que no creen y que a veces mantener la coherencia puede pesar sobre ellos.

¿Qué inconvenientes ves en este tipo de educación a nivel familiar y a nivel social?

La intención de esta pregunta es la misma que en el caso anterior, recoger los aspectos negativos que pueden conllevar el optar por este tipo de crianza y educación, pero en este caso a nivel familiar y social. Las respuestas han tomado dos vertientes, por un lado aspectos prácticos y por otro lado aspectos de relación con familia y amistades.

Por un lado, la mayoría de las personas entrevistadas han hecho alusión a temas más prácticos, como el hecho de estar en la ilegalidad -este tipo de educación no está recogido en el sistema educativo español- y que al tratarse de un proyecto autogestionado no cuente con ningún tipo de subvención, con el consiguiente esfuerzo económico y personal de todas las personas implicadas.

Por otro, han sido muchas las personas que reflexionan sobre las dificultades que surgen de la crítica, la comparación y el miedo ante lo no normalizado. Numerosas familias han expresado que se han encontrado con incompreensión, cuestionamientos, comparaciones, críticas tanto a nivel familiar como a nivel social, que han llevado a ciertas tensiones con miembros de su familia o con amistades. Una persona reflexiona que curiosamente siempre se ha encontrado con preguntas como «¿pero ahí aprenden?», y que nunca le han preguntado «¿pero ahí son felices?». Parece que siempre se cuestione la libertad y no la obligación.

Al hilo de esta pregunta, algunas personas han reflexionado sobre una de las preguntas que más nos repiten a las madres y padres de este proyecto: «¿Y qué pasará cuando salga de la burbuja?, ¿cómo se insertará en la sociedad?». La reflexión es prácticamente unánime: no hay tal «burbuja» ni tal «inserción». Como un padre señala, estos niños y estas niñas están expuestos en todo momento a la sociedad, van a espacios públicos, bares, centros comerciales, tienen amigos y amigas que van a otras escuelas, están inmersos en todo momento a la sociedad de la cual forman

parte activa. Respecto a la inserción en el sistema educativo, son varias las referencias que algunos padres y madres hacen de personas que se han educado en Donyets y que en la actualidad siguen su educación en el sistema formal con toda normalidad, destacando que lo que realmente marca la diferencia no es el conocimiento formal, sino el bagaje que tiene que ver con lo humano, lo psicológico, lo relacional, lo emocional y lo ideológico que llevan en su haber. A este respecto, son muchas las personas que muestran confianza en que este tipo de educación proporciona a sus hijos la adquisición de capacidades que facilitarán un positivo desenvolvimiento en cualquier situación o transición que tengan que superar.

¿Quieres comentar algo más sobre Donyets o sobre cualquier tema, hablado o no?

Con esta última pregunta he pretendido facilitar a las personas entrevistadas un espacio para la reflexión, para expresar lo que se les hubiese quedado en el tintero, bien sobre Donyets, bien sobre los conflictos, bien sobre sus hijos e hijas, o sobre cualquier otro tema que les apeteciese comentar. Las respuestas han estado mayoritariamente relacionadas con aspectos que ya habíamos tratado o reflexionado a lo largo de la entrevista, y las he ido incorporando en las preguntas ya analizadas. No obstante quiero reflejar a continuación algunas de las reflexiones que más me han llamado la atención:

- Donyets ha supuesto descubrir una nueva manera de relacionarnos.
- En verdad la única manera de cambiar el mundo es desde bien pequeñitos.
- No quiero que mi hijo sea el campeón del mundo súper preparado para las profesiones del futuro, sólo quiero darle la oportunidad de que él solo pueda encontrar la felicidad.
- No todo es maravilloso en Donyets y no todo es color de rosa, hay cosas con las que no estoy de acuerdo, pero me parece sano mantener una postura crítica y seguir eligiendo.

- Este tipo de crianza y educación ha cambiado mi visión de la sociedad: te das cuenta de que vivimos en una sociedad violenta, que no respeta, es muy duro decirlo, pero la sociedad no respeta los ritmos de los niños ni de los adultos, pero sobre todo de los niños.
- Donyets es un mar de dudas siempre, por que se trata de nuestros hijos, implica mucha responsabilidad. Sigo porque ella quiere seguir, cuando me diga que no le gusta, veremos, mientras ella quiera seguir significa que las cosas están yendo bien.
- Con lo que se hace en Donyets de aprender estar en contacto con uno mismo y así poder estar en contacto con los otros estamos construyendo el futuro de otra manera.
- ¿Cómo la gente no lo ve, no entiende que un niño no puede estar sentado todo el día? Obviamente una educación libre no es garantía para el éxito en la vida, pero tampoco lo es la educación en el sistema tradicional

4.3.3. Entrevistas a personas educadas en Els Donyets

Para que este estudio de caso fuese más completo, he intentado recabar la experiencia de personas que se han educado en Els Donyets. Lamentablemente sólo he tenido acceso a dos. Las principales dificultades que he tenido para acceder a más personas han sido la falta de tiempo - por ambas partes, mía y suya-, la coincidencia con el periodo vacacional, y que muchas de ellas ya no residen en la zona de Valencia.

He entrevistado a dos personas, Marina y Laura. Marina tiene 15 años, entró en Donyets con 3 años, estuvo en Donyets hasta los 10-11 años, y salió de Donyets para incorporarse al sistema educativo en 6º de primaria. Laura tiene 18 años, entró con 12 años, cuando en el paso al instituto lo pasó mal y sus padres buscaron una alternativa, estuvo en Donyets hasta los 16-17, aunque nos cuenta que sigue yendo mucho a Donyets, que aún no lo ha dejado del todo.

La intención con todas las preguntas ha sido contrastar la experiencia de las personas que han pasado por Donyets con las observadas en las otras entrevistas centradas en las personas que en la actualidad están en ese proyecto. Se han centrado en las cualidades que relacionan con la educación obtenida en Donyets y con la regulación de conflictos, aunque también he querido conocer sus perspectivas sobre uno de los temas que más polémica suele suscitar, el de la «inserción» en el sistema educativo y social normalizado.

¿Qué cualidades aporta la educación en Donyets?

Marina considera que son muchas las cualidades, pero que la principal quizás sea «saber pensar por ti mismo». Otras cualidades que señala son la capacidad de elegir las actividades en las que quieres participar; y sobre todo la capacidad de poder expresarse, de decir lo que te gusta y lo que no; el poder regular los conflictos hablando siempre, reflexionando las cosas y buscando acuerdos que satisfagan a todas las partes.

Laura señala que son muchas las cualidades que este tipo de educación le ha aportado, pero que las principales son: saber decidir; saber expresarte y decir qué quieres en cada momento, reconoce que al principio puede costar pero siempre acabas sabiéndolo; saber buscar por tus propios medios cómo hacer las cosas que quieres hacer, cómo conseguirlo, sin que nadie te tenga que decir los pasos, saber «buscarte la vida».

¿Cómo describirías la regulación de conflictos en Donyets?

Marina admite que quizás tenga algunas lagunas por el tiempo que ha pasado, pero que lo que recuerda es que siempre acaba hablándose todo, en un círculo mágico si es necesario, pero hablando, desde las dos versiones, expresando lo que cada una había sentido y percibido, y que

después se intenta llegar a un acuerdo intentando que las dos partes queden más o menos contentas.

Laura expresa que se regulan de una manera que no se ve en otros sitios, hablando todas las partes desde lo que cada una siente y nunca juzgando, sino escuchando, hablando mucho y sobre todo escuchando y empatizando. No hay personas adultas que juzguen o establezcan su criterio. Laura apunta que si el conflicto no se puede resolver entre las partes, se convoca un círculo mágico, en el cual participan todos y quien quiere opina sobre la cuestión. Es cierto que a veces no se llega a una solución clara, o no se soluciona del todo, pero que al haberlo hablado y debatido con la presencia de todos y todas, «el conflicto al final desaparece solo». También señala que otros conflictos duran 2 segundos, que son realmente situaciones en la que una persona necesita gritar una emoción y soltarla, y que cuando se permiten que se griten y se suelten, todo vuelve a su sitio.

¿Se puede aplicar a la regulación de conflictos fuera de Donyets?

Marina nos dice que sí, que se puede aplicar en muchos casos, pero señala que no siempre. Hay veces que te peleas con alguien «que simplemente no da para tanto» o que no está dispuesto a razonar o dialogar, en cuyo caso ni lo intentas, le das la razón y te vas.

Laura nos da una respuesta similar: «se puede intentar pero es más complicado». Nos cuenta que lo intenta aplicar con niñas y niños que no han estado en Donyets, pero que muchas veces no están acostumbradas a escuchar al otro, o a escuchar a la persona adulta. Suelen estar acostumbrados a la riña y el castigo, a la bronca sin ninguna explicación, sin ninguna empatía hacia la otra persona. Admite que es complicado, pero que sí que se puede, lo que hay que hacer es ir viendo cómo se puede hacer, adaptando los mecanismos.

¿Qué valores/herramientas te ha aportado Donyets para la regulación de conflictos en tu vida cotidiana?

Marina responde que hablarlo siempre. Para ello es necesario tener claro lo que me gusta y lo que no; y lo que le gusta y lo que no a la otra persona. Para ello es muy importante la empatía. «Es muy importante para resolver los conflictos conocer el punto de vista del otro».

Laura recalca la importancia de tener las cosas claras, de saber lo que le parece bien y lo que le parece mal, conectando con una misma. También señala la importancia de observar mucho y saber escuchar mucho.

¿Qué inconvenientes ves en haberte educado en Donyets?

Marina señala que el inconveniente principal lo encontró en la salida para incorporarse en 6º de primaria el sistema educativo, pues había cosas que no sabía porque nunca las había hecho. Admite que se encontró con cierta dificultad, pero «que después tampoco fue tanta porque cogí con bastante fluidez todos los conceptos». Laura expresa que a nivel educativo no tuvo ningún inconveniente. Ambas respuestas se siguen ampliando en la siguiente pregunta.

¿Cómo ha sido tu «inserción» en la vida fuera del entorno Donyets?

Como antes he indicado, Marina salió de Donyets con 10-11 años para incorporarse a 6º de la ESO. Nos cuenta que cuando se lo planteó pensaba que le iba a costar mucho, pero que en realidad no le costó tanto. Reflexiona que se adaptó bastante bien, que no fue tan difícil, porque contaba con una «base muy amplia en el aspecto de saber ser, saber estar» y que si tenía cualquier duda la preguntaba. En el campo de las relaciones personales, a la hora de hacer amigos y conocer a gente, admite que al principio sí que fue difícil, pues se incorporó a un colegio donde los estudiantes llevaban toda la vida juntos, y ella era «la nueva», la que llegaba

en el último curso sin que los demás tuviesen muy claro de dónde venía, pero que con el tiempo todo fue bien.

En el caso de Laura, la adaptación ha sido doble. Recordemos que dejó una escuela convencional para ir a Donyets a los 12 años y volvió al instituto para acabar la ESO en 4º curso. Cuenta que en el inicio de la incorporación a Donyets se sentía desorientada, sin saber qué hacer, pues nunca había experimentado la libertad de poder elegir, de poder hacer lo que quisiese en ese momento, y que en el sistema educativo del que venía siempre le había dicho qué tenía que hacer y cómo tenía que hacerlo. Respecto a su «reinserción» en el sistema educativo en el último curso de la ESO, reconoce que al principio tenía miedo por haber estado tantos años sin «estudiar» nada, pero que pronto se dio cuenta de que «los conceptos que en una escuela convencional te van insertando curso tras curso, en Donyets se adquiere de forma natural». Añade con cierta ironía que sí, puede haber algún concepto de matemáticas, por ejemplo, que en Donyets no haya visto, pero «en seguida descubres que la gente que lleva tres años estudiándolo tampoco lo sabe». Afirma que en Donyets quizás no se aprenden todos los conceptos, pero se aprende a buscar información y a escuchar, y gracias a eso se integran los conocimientos con mayor facilidad. Laura reflexiona que la educación recibida en Donyets le ha proporcionado una visión bastante amplia de muchas cosas y que en su paso al sistema convencional había muchas cosas que no le gustaban, pero que las acataba, con una mirada crítica, pero asumiéndolas pues había sido su propia decisión.

4.3.4. Conclusiones a las entrevistas individuales

En este apartado intento extraer las conclusiones de las entrevistas individuales que considero más relevantes para esta investigación. Cada cuestionario se ha realizado pensando en

la información que quería obtener de cada grupo. Así, mientras que bastantes de las preguntas son comunes, otras han variado, dependiendo de la información que he pretendido recabar desde cada punto de vista. Por ejemplo, mientras que a las educadoras les preguntaba cómo se entendía la agresividad y la destructividad en Els Donyets, a los padres y madres les preguntaba sobre lo que optar por este tipo de educación para sus hijos o hijas les había supuesto a nivel personal. Las respuestas a todas las preguntas han sido analizadas en su apartado correspondiente.

En este apartado de conclusiones centro mi interés en las preguntas dirigidas hacia el mismo aspecto que he realizado a todas las personas, con el fin de sintetizar las respuestas obtenidas. Las preguntas giran entorno a las aportaciones de Els Donyets a los niños y las niñas, la regulación de conflictos en diferentes entornos, la horizontalidad en las relaciones, las cualidades y dificultades observadas en las niñas y los niños educados en este espacio y a los inconvenientes de este tipo de educación a nivel familiar y social. La intención es doble, la principal es poder ver si la hipótesis en la cual he basado este proyecto de investigación *potenciar la autorregulación como práctica en la crianza y la educación puede favorecer los valores que promueven la construcción de una cultura de paz* tiene sentido. Por otro lado, al contrastar las respuestas desde las tres perspectivas, educadoras, madres y padres y antiguos estudiantes, puedo triangular la información viendo si hay concordancia en sus percepciones.

Aportaciones de la educación en Els Donyets a los niños y las niñas.

Las respuestas aportadas por las educadoras se puede sintetizar en el símil empleado por Imma de que Els Donyets es un «cinturón» da una envoltura al niño y a la niña, que así siguen en contacto consigo mismos, son ellas mismas y ellos mismos, son respetados sin ningún juicio, y se pueden desarrollar, desenvolver y relacionar con libertad y respeto. En este espacio se va más allá del aprendizaje, pues se dan unas relaciones muy importantes entre niños, niñas y personas

adultas, y se tienen muy en cuenta las emociones. Els Donyets proporciona a las niñas y los niños un lugar de seguridad para observar el mundo, y fomenta una mirada crítica, poniendo especial énfasis en la potencialidad de cada uno de nosotros de cambiar aquellas cosas que no nos gustan.

Las respuestas de las madres y los padres han estado en total concordancia con las de las educadoras, incluso han ido más allá. En este sentido, las madres y los padres creen que Els Donyets aporta a sus hijos e hijas un espacio propio en el que sentirse seguros y respetados, donde aprenden a establecer unas relaciones auténticas, sanas y siempre basadas en la horizontalidad. Observan que en Els Donyets se potencia que cada persona desarrolle su propia personalidad, establezca sus propios criterios y ejercite su capacidad de elección. El respeto a los ritmos que desde la autorregulación se promueve permite a sus hijas e hijos crecer a su ritmo, acompañados, aprender jugando y de forma placentera, proporcionándoles tranquilidad y calma.

En relación directa con el objeto de esta investigación, las madres y los padres observan que la educación basada en la autorregulación fomenta el contacto con uno mismo y con los demás, la capacidad de identificar y expresar las emociones propias y ajenas, y la capacidad de dialogar teniendo en cuenta a la otra persona. Los padres y las madres también han destacado la capacidad de llegar a acuerdos comunes y establecer sus propias normas, y sobre todo la forma de regular los conflictos, que consideran sana y positiva. Esto último me ha llamado especialmente la atención, pues 7 de las 15 personas entrevistadas han hecho una alusión directa en esta pregunta a la manera de regular los conflictos que sus hijos e hijas manifiestan. Es más, han sido varias las personas que han observado que su propia manera de entender y regular los conflictos ha cambiado, hacia una visión positiva y constructiva, gracias a esta perspectiva. Otras aportaciones relevantes apreciadas por madres y padres son la mirada crítica y la posibilidad de

una forma diferente de funcionar y de hacer las cosas, así como el hecho de que no haya ningún tipo de discriminación.

Las ex-Donyeteras entrevistadas han respondido en la misma línea que venimos observando. Para ellas, la educación basada en la autorregulación les ha aportado capacidades tales como saber pensar por una misma, saber decidir, elegir y expresar qué es lo que se quiere hacer en cada momento, saber «buscarse la vida» buscando cómo lograr lo que se quiere, saber y poder expresar lo que gusta y lo que no, y regular los conflictos siempre desde el diálogo, hablando, reflexionando las cosas y buscando acuerdos que satisfagan a todas las partes.

¿Cómo se regulan los conflictos en Donyets?

Lo primero que señalan las educadoras es que no existe un «manual de procedimientos» ni una receta a seguir en caso de conflicto. El conflicto no se considera como algo problemático o algo a resolver, sino que se vive como una oportunidad para la expresión, el reconocimiento y el crecimiento. El objetivo de la regulación de los conflictos es que salgan las emociones que han originado o que se han originado del conflicto y la función de la educadora es facilitar el contacto, propio y con la otra persona, y la expresión. La expresión es el elemento vital en la regulación y se realiza a partir del contacto con uno mismo, intentando mostrar de dentro hacia fuera el sentir propio, a la vez que se mira a la otra persona a los ojos. La actitud de la persona adulta es de escucha y acompañamiento, recogiendo, si es necesario, a todas las partes por igual, sin juicio, comprendiendo que ambas tienen sus razones de lo que ha ocurrido, posibilitando que se hablen las cosas y que se expresen. Hay ocasiones en las que las personas necesitan gritarse, y se permite para que salgan las emociones, pues es a partir de ese sacar cuando las personas se pueden mirar, sentirse y contactar consigo mismas y con la otra persona. Las educadoras señalan que en ocasiones los conflictos no se resuelven a nivel personal y recurren a un círculo mágico

donde se recaba el apoyo del grupo, en un espacio donde cada persona se expresa, sin juicio, sin miedo, con respeto y escucha. Observan que estas niñas y estos niños tienen muchos más recursos a la hora de regular los conflictos que ellas mismas pues han vivido desde pequeños la autorregulación. La regulación de conflictos en Donyets es, ante todo, una actitud y una forma de estar.

Las apreciaciones de las madres y los padres sobre este tema concuerdan con la mirada de las educadoras. Señalan que gracias a la perspectiva aportada desde Els Donyets el conflicto es entendido como algo natural y saludable que se da en las relaciones. Así observan que el objetivo no es evitar el conflicto, sino que es no perder el contacto con lo que cada uno siente y expresarlo. Destacan la capacidad que observan en sus hijas e hijos de identificar cómo se sienten, y de permitirse expresar sus emociones y sentimientos, aunque sea con enfado y rabia. Afirman que abordan los conflictos frontalmente, sin dobleces ni subterfugios, mirando a la otra persona a los ojos. Las reflexiones de las madres y los padres, de nuevo van más allá, pues manifiestan que observan en la regulación de los conflictos de sus hijos e hijas un elevado grado de empatía, una capacidad de escucha y comprensión de la otra persona, lo que les lleva a buscar soluciones satisfactorias para todas las partes, pues tienen muy integrado que todas las partes pueden salir ganando y eso es lo que persiguen mediante el diálogo.

Las respuestas de las personas que en su día fueron a Els Donyets son concordantes con lo expuesto hasta ahora. Ambas recuerdan que siempre se intenta regular todo desde el diálogo, hablando y expresando lo que cada persona ha sentido y percibido, con escucha, sin juicio, con empatía, y que se intenta llegar a un acuerdo que satisfaga a todas las partes. Reflexionan que en Els Donyets las personas adultas acompañan, no juzgan ni establecen su criterio. Ambas recuerdan que cuando el conflicto no se puede resolver a nivel individual, se convoca un círculo

mágico en el cual participan todos y quien quiere opina sobre la cuestión. También señala que en ocasiones es necesario gritar una emoción y soltarla, y que al permitir esa expresión, «todo vuelve a su sitio».

Conflictos con adultos

Con el objetivo de estudiar la horizontalidad en las relaciones que se dan en un entorno autorregulado como Els Donyets, he preguntado a las educadoras qué es lo que ocurre cuando los conflictos surgen entre un niño o una niña y una de ellas. La respuesta ha sido muy clara: no sólo se permite el conflicto con las educadoras, sino que se favorece. En la visión horizontal que se tiene en Els Donyets de las relaciones, la persona adulta y el niño o la niña están en el mismo plano, con funciones diferentes y es muy importante que el niño o la niña pueda expresar al adulto si siente rabia o si algo no le ha gustado. La persona adulta escucha esa expresión y la recibe, no desde una negación de su persona sino como la expresión de una emoción o un sentimiento de la niña o el niño.

Para ver si la horizontalidad en las relaciones con las personas adultas en el entorno de Els Donyets tiene su continuidad fuera de este entorno, he preguntado a los padres y la madres cómo observan que sus hijos e hijas se relacionan y regulan los conflictos con personas adultas. Prácticamente todas las respuestas obtenidas han apuntado a que la horizontalidad es una cualidad en las relaciones con las personas adultas de estos niños y estas niñas. Las madres y los padres señalan que sus hijos e hijas se relacionan con los adultos con los que tienen confianza desde la igualdad, expresando libremente y exigiendo el derecho a expresar y su escucha. Observan respeto y capacidad de gestionar los problemas con adultos. Ese respeto surge precisamente desde la confianza en la horizontalidad de las relaciones entre iguales. Respecto a la regulación de conflictos con adultos, la actitud es la misma que la descrita anteriormente, de

contacto con su interior, expresión de sus sentimientos y emociones, de descarga a veces, pero también de búsqueda de diálogo y de una solución satisfactoria para todas las partes.

Conflictos en otros entornos

Con el objetivo de estudiar la posibilidad de aplicar las formas de regulación de conflictos observadas en Els Donyets a otros entornos he preguntado a las madres y los padres qué es lo que ocurre cuando los conflictos surgen entre sus hijos o hijas y niños o niñas educados en otro tipo de entorno. Sus observaciones han coincidido básicamente en que mientras que los mecanismos utilizados son o intentan ser los mismos, las respuestas que se encuentran no lo son. La tendencia a buscar el diálogo, expresar sus emociones y poner los límites está, pero muchas veces el entorno social no está acostumbrado a respetar esos límites, escuchar esa emoción o buscar el diálogo. Ante estas actitudes, los niños y las niñas educados en un entorno autorregulado se suelen alejar, y proteger, pues entienden que es imposible establecer el diálogo en esas condiciones. Estas niñas y estos niños son capaces de reflexionar y entender que hay personas que actúan de maneras distintas en otros entornos, que cada espacio tiene sus normas y sus mecanismos, y que no en todos se funciona como ellos están habituados.

Para contrastar la información observada por los padres y las madres, he preguntado a las dos personas que se educaron en Els Donyets durante un tiempo si la forma de regular los conflictos en este espacio se puede aplicar a otros. Sus respuestas son más positivas que las observadas por los padres y las madres. Mientras que una persona afirma que se puede aplicar en muchos casos, pero señala que no siempre se puede lograr el diálogo, otra afirma que «se puede intentar pero es más complicado» y que lo que hay que hacer es ir viendo cómo se puede hacer, adaptando los mecanismos.

Cualidades observadas en los niños y niñas de Donyets

Como he indicado en las entrevistas, cuando conocí las 20 virtudes centrales de los trabajadores elicitivos y las trabajadoras elicitivas para la paz que Dietrich (2014) plantea a partir de las 15 características de las personas autorrealizadas observadas por Maslow pensé que estaba leyendo en realidad una lista de las características que yo observaba en las niñas y niños de Donyets. He preguntado por estas características a las educadoras, a las madres y los padres para poder ver si existe tal correlación.

En la recapitulación de este capítulo podemos observar el resultado de esta correlación. He elaborado una tabla en la cual he reunido las 3 listas, relacionando las características observadas con las virtudes planteadas por Dietrich. El resultado de esta comparación ha sido que sí que se observa una alta correlación entre las virtudes enunciadas por Dietrich y las características observadas por las personas entrevistadas. La correlación no ha resultado total, pues hay virtudes en las cuales no se han observado características correlacionadas, igual que hay características que no asocio a ninguna virtud.

Dificultades observadas en los niños y niñas de Donyets

Con esta pregunta he pretendido obtener las apreciaciones de las educadoras, madres y padres sobre las dificultades personales que observan en las niñas y los niños criados y educados en un entorno basado en la autorregulación. He realizado esta misma pregunta a las personas que se educaron en Els Donyets, aludiendo en este caso a las dificultades que ellas mismas se han encontrado. La pregunta está planteada a nivel personal, posteriormente cuestiono sobre los inconvenientes a nivel familiar y social.

Desde la mirada de las educadoras no se aprecia ninguna dificultad general significativa, cada persona es distinta, viene de una familia distinta y trae sus propias limitaciones. La

reflexión que comparten es que las dificultades en realidad surgen cuando no hay una coherencia o continuidad entre el sistema familiar y el sistema educativo. Estas dificultades pueden surgir sobre todo cuando los niños y las niñas son más pequeños y pequeñas, pero se van modulando con el tiempo a medida que los niños y las niñas van creciendo e integrando que hay espacios diferentes con normas y formas de actuar diferentes.

Las reflexiones de las madres y los padres entrevistados van en la misma línea: no observan dificultades intrínsecas en las niñas y niños en este entorno que se deba al tipo de crianza y educación, pero sí que observan pueden surgir dificultades más asociadas a la familia, madres y padres sobre todo y al entorno social. Las madres y los padres reconocemos que no tenemos más experiencia previa que la propia como hijas e hijos, y en todos los casos hemos sido criados y educados en un entorno y con unas normas y formas de funcionar muy diferentes. Nos cuesta confiar en, y respetar a nuestras hijas y nuestros hijos, porque quizás nunca lo hemos vivido. Son muchas las ocasiones en que tienen que reivindicar que ellas y ellos son los dueños de su cuerpo y quienes saben y conocen las sensaciones y emociones que sienten. Las madres y los padres señalan que también pueden surgir dificultades relacionadas con nuestros propios miedos. Estos miedos se suelen centrar en el aspecto académico, en la adquisición de conocimientos formales de cara a la preparación para una posterior integración en el sistema y un acceso a una educación superior. Las madres y los padres somos muy conscientes de que los miedos son nuestros, pero acaban afectando a las niñas y los niños.

De las personas que se han educado en Els Donyets, una de las personas señala que se encontró con cierta dificultad en su incorporación al sistema educativo, pues había cosas que no sabía porque nunca las había hecho, aunque reconoce «que después tampoco fue tanta porque

cogí con bastante fluidez todos los conceptos». La otra persona entrevistada expresa qué a nivel educativo no tuvo ningún inconveniente.

Inconvenientes de este tipo de educación a nivel familiar y a nivel social

Esta pregunta está muy relacionada con la anterior, y en ella pretendo seguir obteniendo los aspectos negativos que este tipo de crianza y educación, ahora centrados en el plano familiar y social. Las respuestas a esta pregunta han seguido dos vertientes, la de los aspectos relacionales, de interacción con el entorno y la de los aspectos prácticos.

Las dificultades o inconvenientes observados por las educadoras a nivel social y familiar inciden de nuevo en la falta de continuidad de las normas observadas en los espacios. En este caso estas diferencias pueden verse agravadas, pues aunque haya una coherencia entre las normas y formas de relación y funcionamiento en casa y en el espacio educativo, esta coherencia es más difícil en otros entornos como en las relaciones familiares más amplias -abuelas y abuelos, tías, tíos, primas, primos, etc.- y en otros espacios sociales como parques o espacios lúdicos. De nuevo la reflexión señala que los niños y las niñas saben situarse en cada espacio y son conscientes de que cada lugar tiene sus normas y sus mecanismos, y destaca la importancia de la actitud de la persona adulta de referencia cuando los niños y las niñas son cuestionados, pues lo más importante es reafirmar a la niña o el niño, acompañarle y que no se sienta menospreciado o atacado.

En el aspecto familiar y social las reflexiones de las madres y los padres apuntan en la misma dirección, que observan que las dificultades que se encuentran surgen sobre todo de la crítica, la comparación y el miedo ante lo no normalizado, y que pueden ocasionar tensiones con la familia y las amistades. Básicamente las dificultades surgen en el respeto a los ritmos y sentimientos de la niña o el niño -la autorregulación- en el que se basa este tipo de educación.

Las dificultades están relacionadas con los cuestionamientos, las críticas y los juicios que reciben en ciertas situaciones, como cuando permiten que la niña o el niño exprese su emoción y saque su rabia; o cuando se observan las diferencias en los ritmos de aprendizaje en este entorno y en el normalizado; o cuando sus hijos o hijas se visten de manera libre y no sujeta a tendencias, o llevan el pelo largo. Como reflexiona una persona, curiosamente le han preguntado varias veces «¿pero ahí aprenden?», y que nunca le han preguntado «¿pero ahí son felices?». Quiero recoger también en estas conclusiones una reflexión de un padre que me parece bastante significativa, y que es la dificultad de mantener una posición crítica frente a las tendencias sociales -tener muchos amigos, un móvil, ir a ciertos sitios- y nos cuenta que mantener esa coherencia desde una postura crítica a veces pesa.

En el aspecto práctico, tanto educadoras como madres y padres señalan que optar por este tipo de educación no es fácil. La dificultad más importante es la económica. En España este tipo de educación no cuenta con ningún tipo de subvención, lo que implica que los padres y las madres tienen que pagar la economía doblemente y que mantener este proyecto -autogestionado en todos los aspectos- suponga un esfuerzo considerable por parte de todas las personas involucradas. Otra dificultad que reconocen algunas madres y algunos padres es el hecho de estar en la ilegalidad -este tipo de educación no está recogido en el sistema educativo español-.

Sobre la «inserción» en la sociedad

He querido incluir esta cuestión pues las preguntas que probablemente más escuchamos las madres y los padres que optamos por la educación libre son «¿y qué pasará cuando salga de la burbuja?, ¿cómo se insertará en la sociedad?». La pregunta fue surgiendo de manera espontánea en algunas conversaciones con las madres y con los padres, y la incorporé a las entrevistas a educadoras y a personas que se han educado en Els Donyets.

La respuesta es prácticamente unánime: no hay tal «burbuja» ni tal «inserción». Las personas entrevistadas mantienen que los niños y las niñas están en lo social en todo momento. Estos niños y estas niñas están expuestos en todo momento a la sociedad, van a espacios públicos, tienen amigos y amigas que van a otras escuelas, están inmersos en todo momento a la sociedad de la cual forman parte activa. En Els Donyets lo que se hace es precisamente aprender a relacionarse, a expresarse, a escuchar, a estar, a decir «esta soy yo» por lo que las herramientas con las que estas personas cuentan son amplias y variadas a la hora de estar en lo social. Como señala Imma, «el conocer las diferentes realidades pero poner en práctica durante tantos años su propia realidad les hace tener un peso importante como personas».

Respecto a la inserción en el sistema educativo, son varias las referencias a personas que se han educado en Donyets y que en la actualidad siguen su educación en el sistema formal con toda normalidad. Las personas entrevistadas expresan con confianza que este tipo de educación facilita a los niños y las niñas la adquisición de capacidades que les permite desenvolverse en cualquier situación o transición que se puedan encontrar. La opinión de las personas que han vivido esa transición, corrobora esta percepción. Ambas señalan que pese a que sí que tuvieron dudas, y surgieron algunos miedos, la transición entre ambos sistemas no fue traumática. Ambas reflexionan sobre la base que la educación en un entorno autorregulado les ha proporcionado, una «base muy amplia en el aspecto de saber ser, saber estar» y que «los conceptos que en una escuela convencional te van insertando curso tras curso, en Donyets se adquiere de forma natural», capacitando a la persona para buscar información, escuchar y asimilar los conceptos con mayor facilidad. Señalan también la mirada crítica y la asunción de la responsabilidad, acatando las cosas que no gustaban en el nuevo sistema, pues había sido su propia decisión.

5. RECAPITULACIÓN

Este segundo bloque ha estado centrado en el estudio de caso realizado sobre el Espacio de Educación en Libertad Els Donyets. En este bloque hay 3 apartados principales.

En el primero he introducido la metodología de esta investigación: la metodología cualitativa interpretativa. He enfocado este trabajo cualitativamente pues no busco analizar «la realidad» sino comprender las diferentes formas que tenemos para construir y reconstruir nuestra realidad. El enfoque «interpretativo» alude a que en mi investigación pretendo realizar interpretaciones de la realidad observada y vivida por mi persona, no explicaciones de una realidad ajena a mi. A continuación he justificado la elección del estudio de caso como método para esta investigación, y he explicado las razones que me han llevado a elegir el Espacio de Educación en Libertad Els Donyets como objeto del estudio de caso, aunque como he indicado, más bien creo que el caso me ha elegido a mí. He comentado también cómo he seleccionado las fuentes para esta investigación, y he presentado los métodos de recolección de información que he utilizado: observación participante, entrevistas grupales y entrevistas individuales, explicando por qué he elegido estos métodos y cómo los he llevado a cabo. También he explicado que a la hora de analizar la información obtenida he seguido una perspectiva inductiva y descriptiva. Por último he reflexionado sobre la confiabilidad y validez de mi elección metodológica.

He dedicado el segundo apartado del bloque metodológico a presentar el objeto del estudio de caso, el espacio de educación en Libertad Els Donyets. En primer lugar nos hemos acercado a los espacios de educación en libertad, hemos visto que surgen con un fuerte espíritu crítico respecto a los modelos educativos establecidos; después hemos visto que la educación en libertad se fundamenta en los pilares de la autodeterminación en el aprendizaje y en la democracia, la igualdad y el respeto mutuo. En segundo lugar nos hemos centrado en Els

Donyets. Hemos visto cómo surge y que además de compartir los principios promovidos por la educación en libertad, en Donyets se presta especial atención a la salud emocional de los niños y las niñas, siendo su fundamento la Teoría de la Autorregulación en el marco de la Ecología de los Sistemas Humanos. Por último nos hemos acercado al día a día de Els Donyets, viendo cómo aprenden los niños y las niñas y cómo son sus asambleas, que se llaman Círculos Mágicos.

En el último apartado de este bloque nos hemos centrado en el estudio de caso. En él he compartido la información obtenida a través de los tres métodos utilizados, la observación participante, las entrevistas grupales y las entrevistas individuales. En cada una de estas secciones he extraído las conclusiones obtenidas en cada método.

Llegado este punto, voy a intentar relacionar las informaciones obtenidas con la hipótesis que ha guiado esta investigación *potenciar la autorregulación como práctica en la crianza y la educación puede favorecer los valores que promueven la construcción de culturas para hacer las paces*. Pretendo hacerlo mediante una doble correlación:

1) En primer lugar quiero recuperar los elementos que desde la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I proponen Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert (2009) para la construcción de alternativas que fomenten una transformación pacífica de los conflictos, de las injusticias y de la violencia y ver si podemos observar esos elementos en la forma de relacionarse que las niñas, los niños y las personas adultas establecen en un entorno autorregulado como es el Espacio de Educación en Libertad Els Donyets.

2) En segundo lugar recupero las 20 virtudes centrales de los trabajadores elicitorios y las trabajadoras elicitoras para la paz que Dietrich (2014: 54) plantea a partir de las 15 características de las personas autorrealizadas observadas por Maslow y ver si existe una correlación con las

características que madres, padres y educadoras observan en los niños y las niñas de Els Donyets.

1) ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS PARA HACER LAS PACES EL USO DE LA COOPERACIÓN

Hemos visto tanto en la observación participante, en el episodio «¡La tenía yo!. ¡No! ¡No la tenías!» como en las diferentes respuestas ofrecidas por madres, padres y educadoras y ex-estudiantes que las niñas y los niños de Els Donyets tienen integrada la cooperación en su cotidianidad. La regulación de conflictos en este entorno parte de la escucha de todas las personas afectadas por la situación conflictiva, y la búsqueda de soluciones en las que todas las partes quedan satisfechas. Los conflictos en Els Donyets se abordan entre todas las partes, considerando las percepciones, sentimientos y emociones de todas las personas implicadas, y aunque no siempre se consiga, se busca el bien común.

NUEVAS MANERAS DE PERCIBIR EL MUNDO

Hemos visto en diferentes episodios de la observación participante cómo el contacto con las emociones propias y ajenas se fomenta en Els Donyets a través de la mirada. Este contacto es fundamental. En ninguno de los episodios relatados hemos visto que se preste atención a quién tiene la razón, toda la atención ha recaído en contactar con los sentimientos y las emociones propias y con las de la persona que tengo en frente mirándole a los ojos.

La empatía, la sensibilidad, la capacidad de contacto con la otra persona, y la capacidad de comprender los sentimientos y las emociones de la otra persona son valores que han aparecido en numerosas ocasiones, tanto cuando he preguntado sobre las cualidades observadas en las

niñas y los niños, como cuando lo he hecho sobre el modo de regular los conflictos que las madres y los padres han observado en sus hijos e hijas.

NUEVOS USOS DEL PODER

Para poder valorar esta cuestión, he interrogado a las personas entrevistadas sobre cómo se relacionan los niños y las niñas entre ellos y con las personas adultas. He comprobado que la horizontalidad que se promulga desde Els Donyets en las relaciones, en sus Círculos Mágicos y en la regulación de los conflictos no sólo es real, sino incluso física. He observado cómo cuando una educadora se acerca a mediar en un conflicto, se agacha a la altura de los niños o las niñas y los sienta para que todos estén a la misma altura. He observado cómo los más mayores se agachan para hablar con los más pequeños. Mi observación y las de las madres y los padres coinciden en que las relaciones entre ellas, ellos y las personas adultas de su entorno están basadas en el amor, el respeto, el afecto, la igualdad, la legitimidad, la comunidad y la personalidad. En Els Donyets no existe ningún tipo de autoritarismo ni subordinación. He observado, y las madres y los padres me han relatado, cómo los niños y las niñas se piden mutuamente cuentas por aquello que se hacen y cómo se lo hacen, y cómo se las piden a las personas adultas de su entorno, entre las cuales me incluyo.

EL RECONOCIMIENTO

La primera vez que observé un conflicto entre dos personas de este entorno, mucho antes de iniciar esta investigación, pensé «esto es un verdadero acto de reconocimiento, propio y de la otra persona». Esa impresión ha sido constatada a lo largo de todo el proceso de investigación. El reconocimiento propio y de la persona que se tiene en frente es algo básico en las relaciones que he podido observar en Els Donyets. En los episodios de observación participante hemos visto

cómo se emplea el mirar, el contactar con la otra persona para establecer contacto con una misma y con la otra. Es a partir del reconocimiento del otro cuando se da el reconocimiento propio.

Hemos visto también el respeto de la expresión corporal, del libre movimiento, del contacto y la exploración con el cuerpo propio y el de los demás. «El niño es cuerpo entero y necesita expresarse y defender todo su espacio con ese movimiento» nos dice la coordinadora del espacio, recordando que las sensaciones corporales y las emociones son la verdadera matriz del desarrollo de las personas. Comins Mingol y Martínez Guzmán (2010), siguiendo a Honneth, señalan que la identidad personal y colectiva se configura en interacción e interrelación con las otras y los otros y se basa en la confianza en el cuerpo, en los sentimientos y en la vida afectiva en general. Suscribo esta afirmación, y la conclusión que extraigo de la observación y las entrevistas es que un entorno basado en la autorregulación favorece una construcción positiva de esas identidades. No he observado ningún acto de negación de reconocimiento en estos niños y estas niñas, ningún momento de menosprecio. Las relaciones y los conflictos se encaran frontalmente, teniendo en cuenta a la otra persona y dirigiéndose a ella de manera directa y horizontal, con mucha emoción en ocasiones, pero nunca desde la ofensa moral. Es cierto que en algunos casos las madres y los padres me han trasladado que ante la imposibilidad de establecer el diálogo en entornos en los que los conflictos se regulan habitualmente de otra manera, han observado que sus hijos e hijas se dan la vuelta y deciden no entrar en el conflicto, pero, por lo que me trasladan y por lo que he observado, esa renuncia no se hace desde el menosprecio, sino desde la comprensión de que no se puede llegar a ningún lado en ese momento.

EL EMPODERAMIENTO

Hemos visto en los episodios de observación participante y en las respuestas de las entrevistas cómo se fomenta la escucha de las emociones y cómo se respetan esas emociones.

Podemos decir lo mismo de las capacidades, en un entorno regulado se potencia el contacto con las propias capacidades, y se respeta el ritmo de los aprendizajes, confiando en las capacidades que todos traemos al nacer. Las observaciones de todas las personas entrevistadas, tanto niños y niñas como adultas indican que ante un conflicto, lo primero que hacen las niñas y los niños es intentar regularlo por sus propios medios, desde el contacto, la expresión y la escucha y en caso de que no se pueda establecer esa interacción constructiva, llamar a la persona adulta de referencia en ese entorno para que con su mediación ayude a alcanzar una regulación positiva. Cuando la persona adulta interviene lo hace desde la presencia y el acompañamiento, podríamos decir que con una actitud de empoderamiento y confianza en las capacidades de las personas involucradas, en ningún caso desde la prescripción o de la anulación de sus capacidades.

EL VALOR DE LA COMUNICACIÓN

La importancia de la comunicación es algo que los niños y las niñas que comparten el espacio Els Donyets tienen integrado desde sus primeros pasos. Hemos visto cómo en todos los episodios de observación participante el énfasis recae en el contacto con los sentimientos y las emociones y la expresión de los mismos. Hemos visto cómo se fomenta el contacto y la comunicación en todo momento, la relevancia que cobra la expresión, la escucha, y el contacto visual, y que en todo momento se hace siguiendo los principios de libertad y horizontalidad o igualdad que subyacen en la educación libre. Todas las personas entrevistadas han coincidido en que los conflictos se regulan hablando, y han destacado como características observadas en los niños y las niñas la capacidad de expresión, y la capacidad de escucha activa, con empatía, sin juicio ni prejuicio. Han reflexionado también sobre la riqueza y manejo del lenguaje, desde bien pequeños. La coordinadora de Donyets reflexiona que cuando uno se siente escuchado, quiere

hablar, quiere expresar, porque el otro o los otros están escuchando, y desarrolla el lenguaje y esa capacidad de que se le escuche en el mundo.

Podemos decir en base a información obtenida que la comunicación se realiza desde el reconocimiento, la responsabilidad y la solidaridad comunicativa, desde el esfuerzo por todas las partes de expresar los sentimientos, las emociones y las necesidades propias y de comprender las de la otra persona. Podemos afirmar también, utilizando las palabras de Porro (París Albert, 2005), que los conflictos se regulan «hablando hasta entenderse».

LA RESPONSABILIDAD

La responsabilidad es otra de las características observadas por las personas entrevistadas. Hemos visto reiteradamente la importancia que en este proyecto educativo se da al contacto con las emociones y los sentimientos propios y de la persona que tenemos en frente. Este contacto está directamente relacionado con la asunción de la responsabilidad de los actos propios y ajenos. El contacto con nosotros mismos nos hace conscientes de cómo las acciones de otras personas nos afectan, cómo nos sentimos cuando nos hacen lo que nos hacen. El contacto con los demás nos hace conscientes de cómo nuestras acciones afectan a los demás, cómo nos sentimos cuando hacemos lo que hacemos y cómo se sienten los demás cuando lo hacemos. Por último, también debemos responsabilizarnos de las acciones que observamos a nuestro alrededor hacia otras personas. Esta responsabilidad se observa en las y los adolescentes, asociada a una gran capacidad de crítica. Nos dice la coordinadora de Els Donyets que cuando entran en lo social son capaces de una mirada crítica y discernir «pues a mi esto no me gusta pero tengo que estar aquí», o «esto se puede cambiar y quiero luchar por estos cambios», involucrándose en colectivos sociales y abogando por el cambio social.

Relacionado con todos los elementos anteriormente expuestos, quiero reflexionar sobre el concepto de violencias interiores que Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert (2009) señalan que éstas nos afectan cuando somos incapaces de tomar una decisión y optar por un camino que nos permita hacer las cosas de manera diferente. Hemos visto la importancia que tiene el respeto de los ritmos y de las necesidades de cada persona, y cómo desde la Teoría de la Autorregulación se fomenta ese respeto, el contacto y la expresión de esos ritmos y de esas necesidades. Considero que los niños y las niñas observados en este estudio de caso tienen un nivel de violencia interior considerablemente menor que el que podemos tener las personas que no hemos tenido nuestros ritmos, nuestras necesidades y nuestro contacto interior respetado.

2) VIRTUDES CENTRALES DE LOS TRABAJADORES ELICITIVOS Y LAS TRABAJADORAS ELICITIVAS PARA LA PAZ

La segunda relación que pretendo establecer para observar si la hipótesis de que una educación basada en la autorregulación puede contribuir a la construcción de culturas para hacer las paces es entre las 20 virtudes centrales de los trabajadores elicitivos y las trabajadoras elicitivas para la paz que Dietrich (2014: 54) plantea y las características que madres, padres y educadoras observan en los niños y las niñas de Els Donyets.

Para poder visualizar si existe esta correlación, he elaborado una tabla en la cual reúno las 3 listas. En la primera columna están las 20 virtudes propuestas por Dietrich, en la segunda las características observadas por las educadoras y en la tercera las observadas por las madres y los padres. El orden de ítems de las listas ha sido alterado y distribuido agrupando horizontalmente las que tienen correlación, es decir, en la primera columna aparece la virtud del trabajador elicitivo o trabajadora elicitiva y en la misma línea, en la segunda y/o en la tercera columna la o

las características que creo están correlacionadas con esa virtud. El resultado ha sido que sí, que se puede observar una alta correlación entre las virtudes enunciadas por Dietrich y las características observadas por las personas entrevistadas, aunque la correlación no ha sido absoluta, hay virtudes en las cuales no se han observado características correlacionadas, igual que hay características que no asocio a ninguna virtud.

VIRTUDES CENTRALES PARA LA PAZ SEGÚN DIETRICH	CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS POR LAS EDUCADORAS	CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS POR LAS MADRES Y LOS PADRES
Perciben la realidad con eficiencia y toleran la incertidumbre y el estrés.		Tranquilidad, calma, tienen un ritmo personal y propio.
Se aceptan a sí mismas y mismos, a las otras y a los otros y a la naturaleza humana por lo que son.	Están en contacto consigo mismos. Tienen una gran capacidad de contactar con sus emociones y sus procesos. Escuchan sus propias necesidades y las expresan con mucha fuerza. Saben lo que quieren, son ellos mismos y ellas mismas. Tienen criterio para decidir y elegir qué es lo que quieren hacer en un momento determinado	Capacidad de contacto consigo mismos, de identificar y expresar sus sentimientos y emociones. Capacidad de poner sus límites y respetar los límites ajenos.
Refinan sus energías y cualidades constantemente.		Respeto a sí mismos y a los demás. Respeto y cuidado de los más pequeños. Respeto a los adultos.
Son independientes, autosuficientes y autónomos.		Madurez emocional. Responsabilidad. Sensatez. Autosuficiencia. Capacidad de autocuidado. Seguridad. Sinceridad.
Son benevolentes, empáticos, pacientes y se preocupan por el bienestar de los demás.	Capacidad de estar, escuchar, respetar: un niño de 15 años escucha a uno de 3 con todo el respeto del mundo.	Capacidad de escucha activa, con empatía y sin juicio ni prejuicio. Capacidad de comprensión de los sentimientos de los demás.
Establecen relaciones interpersonales satisfactorias, y relaciones de amistad y amor con unas pocas personas.		Su forma de relacionarse, natural, sincera, real, sana.

VIRTUDES CENTRALES PARA LA PAZ SEGÚN DIETRICH	CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS POR LAS EDUCADORAS	CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS POR LAS MADRES Y LOS PADRES
Son capaces de concentrarse intensamente y tienen un sentido del humor constructivo.	Tienen muchas ganas de hacer cosas. Muchas ganas de aprender y mucha motivación. Creatividad y mucha imaginación. Con una gran espontaneidad.	Curiosidad. Mirada atenta, observadora. Su espíritu investigador.
Son espontáneos, naturales y genuinos en pensamiento y acción.		Libertad. Espontaneidad.
Hacen las cosas de forma creativa incluso cuando no poseen gran talento para ello.		Imaginación. Creatividad. Son niñas y niños despiertos.
Se centran en los problemas y necesitan pocos elogios o popularidad.	Irradian alegría, les miras a los ojos y ves la felicidad que tienen. Se les ve disfrutar de lo que hacen, están disfrutando en el espacio, esa sensación de "yo aquí pinto", de estar de cada uno en el espacio	Voluntariedad y buena disposición.
Aprecian las experiencias simples y corrientes.		Felicidad
Son democráticos y no tienen prejuicios.	Se cuestionan las cosas, reflexionan sobre cómo y por qué son. En las y los mayores se observa una gran capacidad de crítica. Cuando son adolescentes muestran capacidad de discernir las cosas, de darse cuenta, de poder ver el mundo desde otro lado y decir, «pues a mi esto no me gusta pero tengo que estar aquí», o «esto se puede cambiar y quiero luchar por estos cambios». Se implican en colectivos sociales, muestran una gran capacidad y disposición para cambiar cosas.	Arraigado sentimiento de igualdad. Ausencia de estereotipos.
Tienen fuertes valores éticos aunque no necesariamente en un sentido convencional.		Pacifismo.
Son capaces de desapegarse de su propia cultura.		
Son capaces de aceptar o romper con las convenciones, pero no son expresamente anticonvencionales.		Sentido de pertenencia al grupo, de comunidad, de equipo, de red. Capacidad de autoorganización y de establecer sus propias normas y alcanzar acuerdos democráticamente.
Pueden aceptar o romper con las convenciones culturales.		
Son capaces de comparar culturas sin juicio o culpa.		

VIRTUDES CENTRALES PARA LA PAZ SEGÚN DIETRICH	CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS POR LAS EDUCADORAS	CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS POR LAS MADRES Y LOS PADRES
Tratan los conflictos como construcciones mentales y no como hechos objetivos que se podrían solucionar con las medidas apropiadas; saben que los conflictos (sólo) se pueden deconstruir en la mente de las partes (seres humanos).		Capacidad para regular los conflictos de forma autónoma y constructiva.
Tienen una cierta necesidad de privacidad y soledad.		
Conocen experiencias cumbre: sentimientos de éxtasis, asombro, sobrecogimiento, de desubicación temporal y espacial.		
	Gran estima por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. Respetan a los animales, ves que al levantar una piedra y ver que hay un caracol dicen, «no, esta piedra no la cojo porque ahora mismo el caracol está aquí, la vuelvo a dejar en su sitio y busco otra».	Respeto a la naturaleza y a los animales.
	Una mirada, un contacto visual muy particular, te miran a los ojos y sabes que están ahí.	Cómo se miran a los ojos cuando se hablan.
	Cuerpos muy elásticos y flexibles, con un movimiento del cuerpo muy libre.	
	Muestran una gran capacidad de lenguaje. Capacidad de que se le escuche en el mundo.	Capacidad de expresión. Uso de un lenguaje rico, variado y complejo.

Por último y para cerrar esta recapitulación del estudio de caso, quiero compartir las dificultades observadas en las niñas y en los niños educados en este entorno y los inconvenientes

que a nivel social y familiar conllevan este tipo de educación, como ya he expresado, no pretendo realizar un acto propagandístico o pintar un cuadro en el cual todo es positivo y maravilloso.

Las reflexiones obtenidas a través de las entrevistas han coincidido en que realmente no se observan dificultades intrínsecas en las niñas y los niños que se puedan relacionar con el tipo de crianza y educación, pero sí que se observan dificultades asociadas a la familia, madres y padres sobre todo y al entorno social. Reconocemos que como madres y padres no tenemos más experiencia previa que la propia como hijas e hijos, y que hemos recibido una crianza y una educación muy diferente a la que estamos ofreciendo a nuestros hijos y nuestras hijas. No hemos vivido el respeto y la confianza, por lo que a veces nos cuesta respetar a nuestras hijas y nuestros hijos y confiar en ellos. También admitimos que tenemos nuestros propios miedos, nuestra propia «mochila» que afecta a nuestros hijos y nuestras hijas, dificultando muchas veces el respeto a sus ritmos y necesidades.

A nivel social y familiar también surgen dificultades e inconvenientes, relacionados sobre todo con la falta de continuidad de las normas y los mecanismos observados en los diferentes espacios sociales en los que se desenvuelven los niños y las niñas. Básicamente las dificultades surgen en el respeto a los ritmos y las necesidades -la autorregulación- en el que se basa este tipo de educación. Compaginar la norma social con la autorregulación puede resultar difícil. Son muchas las situaciones que pueden dar lugar a cuestionamientos, críticas y juicios: cuando permitimos la expresión de las emociones y que saquen su rabia gritando en público, cuando respetamos su ritmo de aprendizaje y con 7 años aún no saben escribir, o cuando permitimos que se vistan y lleven su pelo como quieren.

CONCLUSIÓN

Ha llegado el momento de concluir este trabajo. Se me hace difícil, pues ha supuesto un proyecto personal rico e intenso que durante unos meses realmente me ha apasionado. Me ha hecho reflexionar en profundidad sobre la naturaleza de las personas y de nuestras relaciones, sobre cómo soy y estoy, cómo somos y estamos, cómo nos relacionamos y cómo nos hacemos las cosas que nos hacemos.

Empecé este proyecto con la vaga idea de que nuestra forma de ser y estar en el mundo tiene mucho que ver con cómo nos han dado la bienvenida y cómo nos lo han ido presentando y mostrado. Y tras realizar este proyecto esta vaga idea se ha convertido en una certeza.

Con esa idea establecí mi objetivo general en la tesis: *comprender cómo los procesos de crianza y educación afectan al proceso de construcción social de las personas para poder así promover prácticas en la crianza y educación que potencien las capacidades para construir culturas para hacer las paces.*

Para alcanzar este objetivo he recurrido al diálogo interdisciplinar. Principalmente entre la Filosofía para la Paz y la Ecología de los Sistemas Humanos, tomando aportaciones también de la psicología, la sociología y la antropología en algunos momentos.

De los Estudios para la Paz, en concreto la Filosofía para la Paz hemos aprendido que podemos considerar que la Paz es Imperfecta, que no es algo utópico y absoluto, sino que más bien es un proceso dinámico a través del cual podemos recuperar y reconstruir nuestras capacidades de hacer las paces. Para ello tenemos que acercarnos y entender la paz desde la paz y no desde la negación de la violencia. Hemos aprendido que es necesario reconocer que la violencia existe y que debemos visibilizarla y denunciarla, para poder construir alternativas que impulsen la transformación pacífica de los conflictos, de las injusticias y de la violencia.

También hemos visto cuáles son los elementos que nos pueden ayudar a buscar estas alternativas y construir culturas para hacer las paces: la cooperación, la empatía y la sensibilidad, el poder integrativo y el poder concertado, el reconocimiento, el empoderamiento, la comunicación y la solidaridad comunicativa, y la responsabilidad. Desde este marco hemos reflexionado sobre la naturaleza de la agresividad humana y de los conflictos y hemos visto que está en nuestras manos cambiar la concepción negativa que tenemos de ambos. Sobre la agresividad, hemos aprendido que nacemos con capacidades que nos pueden llevar hacia la paz y hacia la violencia, y que cómo desarrollamos esas capacidades tiene mucho que ver con cómo construimos socialmente nuestra personalidad, carácter e identidad. Sobre los conflictos, hemos aprendido que si optamos por regularlos de forma positiva podemos verlos como algo positivo que puede aportarnos vías para nuestro crecimiento moral y para nuestra realización humana. Hemos visto que podemos lograr esa regulación positiva a través de la perspectiva de la transformación de los conflictos, y que realmente podemos hacerlo de manera elicitive o reconstructiva si recuperamos las capacidades y hacemos aflorar las potencialidades que todos tenemos. Para ello debemos cultivar una serie de cualidades o virtudes, que están muy relacionadas con las que muestran las personas autorrealizadas.

La Ecología de los Sistemas Humanos nos invita a reflexionar sobre las formas de nacer, de criar y educar, y nos insta a cambiar los modelos actuales para que las personas crezcan de manera saludable, física, psicológica, emocional y socialmente. Para ello parte de la ecología profunda, invitándonos a recuperar nuestra conexión con la trama de la vida; del pensamiento sistémico, instándonos a subvertir cómo conocemos, dejando atrás el paradigma mecanicista y reduccionista; y del concepto de orgón, la energía que pulsa en todo lo vivo, y nos dice que el respeto de los ritmos y el libre flujo energético entre los ecosistemas es fundamental para un

desarrollo y una maduración sanos. La teoría de la autorregulación nos dice que todos los seres humanos tenemos la capacidad natural de regular nuestras funciones básicas y vitales de manera autónoma, y que es necesario respetar y potenciar esa capacidad de autorregulación desde la libertad y el respeto, para retomar el contacto con nosotros mismos y con la naturaleza. Vemos que desde esta perspectiva, la agresividad es una capacidad natural, positiva y necesaria del ser humano que nos impulsa a definirnos, afirmarnos, superarnos y defendernos. Cuando se nos niega la expresión, la agresividad se pervierte y puede acabar en forma de destructividad y violencia.

Con el prisma de la Ecología de los Sistemas Humanos y las aportaciones de otras ciencias sociales y una doble perspectiva deconstructiva-reconstructiva no hemos enfocado en el inicio del proceso de construcción social de la persona. Así hemos visibilizado la violencia que subyace en el modelo tecnocrático de parto que domina en la sociedad occidental y hemos visto cómo los modelos humanístico y holístico surgen como alternativas para recuperar la esencia del cuidado y el amor en el nacimiento, que entendemos como un paso más en el *continuum* evolutivo del ser humano y que no debe implicar ninguna separación ni pérdida de contacto. Hemos visto la importancia de mantener ese contacto, esa diada madre-bebé para proporcionar la protección y la seguridad que el o la bebé necesita para su desarrollo físico, psíquico y emocional; y las consecuencias negativas que surgen cuando se rompe ese contacto con la madre o figura sustitutiva. Por último nos hemos centrado en el proceso de socialización temprana, observando que cuando se respeta la autorregulación y la expresión y atención de las necesidades de la criatura, la separación de la madre y la apertura a lo social se da de manera progresiva y natural.

En el estudio de caso realizado para contrastar la hipótesis a la que me ha llevado este proceso de investigación, *potenciar la autorregulación como práctica en la crianza y la educación puede favorecer los valores que promueven la construcción de culturas para hacer las paces*, hemos conocido de cerca el Espacio de Educación en Libertad Els Donyets, un espacio que, partiendo de la Ecología de los Sistemas Humanos toma la Teoría de la Autorregulación y la Libertad como principios básicos. A través de la observación participante de las relaciones, comportamientos, actitudes y aptitudes que se dan en este espacio y las entrevistas individuales y grupales realizadas a niñas, niños, adolescentes y personas adultas relacionadas con Els Donyets, hemos podido constatar que la hipótesis planteada tiene fundamento. Hemos visto cómo en las niñas y los niños, en las relaciones que mantienen entre ellas y ellos y con las personas adultas, y en los procesos que siguen para la regulación de sus conflictos aparecen todos los elementos que desde la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I proponen Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert (2009) para la construcción de alternativas que fomenten una transformación pacífica de los conflictos, de las injusticias y de la violencia: cooperación, empatía y sensibilidad, nuevos usos del poder, reconocimiento, empoderamiento, comunicación y solidaridad comunicativa, y responsabilidad. Hemos visto también que existe una alta correlación entre las virtudes centrales de las trabajadoras elicivas y los trabajadores elicivos para la paz que Dietrich (2014) enuncia y las características observadas por las personas entrevistadas en las niñas y los niños educados en un entorno autorregulado. Por último, hemos visto que no todo es fácil y maravilloso, que compaginar la norma social con la autorregulación puede resultar difícil. Surgen dificultades e inconvenientes, en forma de miedos, dudas, incoherencias, críticas, prejuicios, juicios y comparativas que pueden hacer zozobrar nuestro propósito.

Para terminar recupero los objetivos específicos que he propuesto en la introducción general, esta vez en forma de afirmaciones, pues tras la realización de esta investigación, mantengo que:

- Los seres humanos no somos violentos por naturaleza, tenemos capacidades innatas que nos pueden llevar hacia la paz o hacia la violencia. Cómo potenciamos o inhibimos unas u otras depende de la construcción social de nuestra personalidad, carácter e identidad.
- El proceso de construcción social influye en que seamos más pacíficos o más violentos. Las primeras etapas de la existencia: parto, crianza y socialización temprana son momentos clave en nuestra construcción social y debemos prestarles especial atención.
- La agresividad no es algo negativo, y no es sinónimo de destructividad o violencia. La agresividad nos permite expresar nuestro sentir y nuestro instinto. La agresividad es la energía que surge de nuestro interior y nos ayuda a definir nuestro yo, a reivindicar y defender nuestro espacio y nuestro deseo, y debemos respetar y potenciar su expresión.
- Los conflictos no son algo negativo. Surgen de manera natural en las relaciones humanas. Su carácter negativo o positivo depende de los mecanismos que empleamos para su regulación. Cuando elegimos transformarlos por medios pacíficos podemos verlos como algo positivo para nuestras relaciones y para nuestra realización humana.
- La transformación elicítiva de los conflictos es la perspectiva más adecuada para regular los conflictos de forma pacífica, en concordancia con los elementos con los que contamos para la construcción de culturas para hacer las paces. La crianza y la educación autorregulada potencia en las personas las capacidades para la transformación elicítiva de conflictos y la reconstrucción de culturas para hacer las paces.

Futuras líneas de investigación

Son numerosas las inquietudes que se han despertado a lo largo de este proceso de investigación. A continuación, enumero las posibles futuras líneas de investigación que más me llaman la atención.

La ecología global, profunda y el pensamiento sistémico. Como he expresado en el cuerpo de este trabajo, las propuestas de la ecología y del pensamiento sistémico beben de la misma fuente, se entrelazan, se complementan y apoyan. He disfrutado mucho adentrándome en este entramado teórico. Realmente siento el planeta como un gran tapiz que tejemos entre todos los seres, plantas, rocas, minerales, en definitiva entre todos los que compartimos este mundo, nuestro mundo, y me gustaría comprender en profundidad este entramado, teórico y vital.

El movimiento de las escuelas libres o democráticas, considero que sería muy interesante investigar esta propuesta desde el marco teórico de la Educación para la Paz, las puertas que se han abierto en esta investigación muestran un paisaje que considero puede ser muy enriquecedor y muy constructivo.

El proceso de construcción social de la persona: En este trabajo sólo he podido acercarme a los inicios de este proceso. Son varias las perspectivas que se abren desde este punto. Por un lado profundizar en el proceso de construcción de la persona en el proceso de socialización, desde la infancia hasta la adolescencia. Por otro, creo que el proceso de la adolescencia en sí supone otro de los momentos cruciales digno de atención desde las teorías que he compartido en esta investigación. Por último, la posibilidad de enfocar en exclusiva el proceso de una crianza autorregulada desde los orígenes de la vida y realizar un proyecto de investigación con familias que hayan seguido esta práctica, para poder profundizar en la hipótesis establecida en esta investigación, es otra alternativa que me seduce mucho.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKERLY, BROOKE, Y JACQUI TRUE (2010): *Doing Feminist Research in the Social Sciences*, London, Palgrave.
- ADAMS, DAVID (1992): *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia*, París, UNESCO.
- AERO (2015): «Democratic Schools», *Alternative Education Resource Organization*, recuperado el 20 de junio de 2015 de: <http://www.educationrevolution.org/store/findaschool/democraticschools/>
- AMELA, VICTOR M (2011, mayo 18): «La paz en el mundo empieza en el vientre de la madre», *La Vanguardia*, Barcelona, recuperado el 30 de junio de 2015 de: <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20110518/54156343437/la-paz-en-el-mundo-empieza-en-el-ventre-de-la-madre.html>
- BERGSON, HENRI (1973): *La evolucion creadora*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BOULDING, KENNETH E (1993): *Las tres caras del poder*, Barcelona, Paidós.
- BOWLBY, JOHN (1949): «The influence of early environment in the development of neurosis and neurotic character», *The International Journal of Psychoanalysis*, 21, 154-178.
- (1951): *Maternal care and mental health*, Ginebra, World Health Organization.
 - (1969): *Attachment and loss, Vol I*, New York, Basic Books.
- BRENNAN, ANDREW, Y YEUK-SZE LO (2011): «Environmental Ethics», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy, (Fall 2011 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.), recuperado el 12 de abril de 2015 de: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/ethics-environmental>
- CAPRA, FRITJOF (1982): *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*, Buenos Aires, Editorial Troquel.
- (1996): *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- CASCÓN SORIANO, PACO (2001): *Educación en y para el conflicto*, Barcelona, Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universitat Autònoma de Barcelona.
- COMINS MINGOL, IRENE (1998): «Cultura para la paz, hacia una búsqueda del reconocimiento», *Fòrum de recerca*, 4, 21-28.

- (2007): «La ética del cuidado: contribuciones a una transformación pacífica de los conflictos», *Feminismo/s, Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, (9), 93-105.
 - (2009): *Filosofía del cuidar: Una propuesta coeducativa para la paz*, Barcelona, Icaria.
- COMINS MINGOL, IRENE, y VICENT MARTÍNEZ GUZMÁN (2010): «Del miedo a la alteridad al reconocimiento del cuerpo», *Investigaciones Fenomenológicas, monográfico*, 37-60.
- COMINS MINGOL, IRENE, y SONIA PARÍS ALBERT (2013): «Los desafíos de la neurociencia: Un análisis desde la filosofía para la paz», *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 20(62), 107-133.
- DAVIS-FLOYD, ROBBIE E (1994): «The technocratic body: American childbirth as cultural expression», *Social Science and Medicine*, 38(8), 1125-1140.
- (2001): «The technocratic, humanistic and holistic paradigms of childbirth», *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 75, 5-23.
 - (2004): *Birth as an American Rite of Passage*, Berkeley, University of California Press.
- DIETRICH, WOLFGANG (2014): «A brief introduction to transrational peace research and elicitive conflict transformation», *Journal of Conflictology*, 5(2), 48-57.
- DIETRICH, WOLFGANG, VICTORIA HINDLEY Y WOLFGANG SÜTZL (2013): *Elicitive conflict transformation and the transrational shift in peace politics*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, Palgrave Macmillan.
- ELS DONYETS (2014): *Dossier de bienvenida a Els Donyets*, [Documento interno], Olocau, Valencia.
- (2015): «Escuela libre», *Donyets Espai d'Educació en Llibertat*, recuperado el 25 de junio de 2015 de <http://www.donyets.org>
- ES.TE.R (s, f.): «Presentación de la ES.TE.R», *Escuela Española de Terapia Reichiana*, recuperado el 31 de marzo de 2015 de: <http://www.esternet.org/ester.htm>
- EUDEC (2015): «What is democratic education?», *European Democratic Education Community*, recuperado el 20 de junio de 2015 de: <http://www.eudec.org/index.html>
- FERRIERE, ADOLPHE (1924): *Transformemos la escuela: llamamiento a los padres y autoridades*, Barcelona, Imprenta Clarasó.
- FINE, GARY ALAN, y KENT L SANDSTROM (1988): *Knowing Children: Participant Observation with Minors, Qualitative Research Methods Vol. 15*, Newbury Park, Sage Publications.

- FOUCAULT, MICHEL (1970): *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1974): «Historia de la Medicalización», *Segunda Conferencia Instituto de Medicina Social, Centro Biomedico*, Universidad Estatal de Río de Janeiro, 10(2), 4-25.
- FREIRE, HEIKE (2004): «El duende de Els Donyets», *Cuadernos de Pedagogía*, (341), 40-45.
- FROMM, ERICH (1963): «Prólogo a Neill», en Alexander Sutherland Neill (1963: 9-15),
- (1980): *Anatomía de la destructividad humana*, Madrid, Siglo XXI.
- GALTUNG, JOHAN (2003a): *Paz por medios pacíficos, Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Gernika, Bakeaz-Gernika Gogoratuz.
- (2003b): «Violencia cultural», *Documentos de trabajo Gernika Gogoratuz*, 14.
- HARDING, STEPHAN (1998): «What is Deep Ecology?» *Resurgence Magazine*, 185, 14-17.
- HONNETH, AXEL (1997): «Reconocimiento y obligación moral», *Areté revista de filosofía*, IX(2), 235-252.
- IDEN (2015): What is Democratic Education? *International Democratic School Network*, recuperado el 20 de junio de 2015 de: <http://www.idenetwork.org/index.php/about/what-is-democratic-education>
- LEBOYER, FREDERICK (2008): *Por un nacimiento sin violencia*, Madrid, Mandala Ediciones.
- LEDERACH, JOHN PAUL (1995): *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*, Syracuse (New York), Syracuse University Press.
- (2000): *El abecé de la paz y los conflictos: educar para la paz*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
 - (2003): *The little book of conflict transformation*, Intercourse, Good Books.
- LEOPOLD, ALDO (1949): *A sand county almanac and sketches here and there*, New York, Oxford University Press.
- LIEDLOFF, JEAN (2003): *El Concepto del Continuum*, Tegueste, Editorial Ob Stare.
- MACK, NATASHA, CYNTHIA WOODSONG, KATHLEEN M. MACQUEEN, GREG GUEST y EMILY NAMEY (2005): *Qualitative Research Methods: A data collector's field guide* (Vol. 36), Research Triangle Park, North Carolina, Family Health International.
- MAÑAS MONTERO, JESÚS (2004): *Autorregulación y autogobierno. Abraso entre psicología y educación. W, Reich y A.S. Neill son ejemplo*, Valencia, Publicaciones Orgón de la Escuela Española de Terapia Reichiana.

- MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT (2000): «Saber hacer las paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz», *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 7(23), 49-96.
- (2001): *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria.
 - (2004): «Cultura para la Paz», en Mario López Martínez (ed.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada: Universidad de Granada, 209-211.
 - (2005): *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Bilbao, Desclée de Brower.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT, IRENE COMINS MINGOL Y SONIA PARÍS ALBERT (2009): «La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz», *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, Núm. Esp.* , 91-114.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT, Y FRANCISCO A MUÑOZ, (2004): «Investigación para la Paz», en Mario López Martínez (Ed.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada, 595-598.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT, Y SONIA PARÍS ALBERT (2006): «Nuevas formas de resolución de conflictos: transformación, empoderamiento y reconocimiento», *Katálisis, Universidad Federal de Santa Caterina*, 9(1), 27-37.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, FRANCISCO (2008): *Juan Rof Carballo y la Medicina Psicosomática, Entre la teoría: J, Rof Carballo, y la praxis: A, Fernández-Cruz*, Madrid, Diaz de Santos.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, JORGE (2011): «Métodos de investigación cualitativa», *Revista de Investigación Silogismo*, 08(1)
- MEAD, MARGARET (1935): *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, Barcelona, Laia.
- MERRIAM-WEBSTER (s, f.): *English Dictionary*, recuperado el 17 de julio de 2015 de: <http://www.merriam-webster.com>
- MINISTERIO DE SANIDAD SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2013a): *Estadística de Centros Sanitarios de Atención Especializada* (Vol, 2012), Madrid.
- (2013b): *Evolución de la Tasa de Cesáreas en los Hospitales Generales del Sistema Nacional de Salud Años 2001 – 2011*, Madrid.
- MONTAGU, ASHLEY (1978): *La naturaleza de la agresividad humana*, Madrid, Alianza Editorial.
- (1981): *El sentido del tacto: Comunicación humana a través de la piel*, Madrid, Aguilar.
 - (1983, agosto 14): «El mito de la violencia humana», *El País*, Madrid.

- MONTAGU, ASHLEY, y FLOYD MATSON (1983): *El contacto humano*, Barcelona, Paidós Iberica.
- MORIN, EDGAR (1996, febrero): «Por una reforma del pensamiento», *El correo de la UNESCO*, 2, 10-14.
- (2004): «La epistemología de la complejidad», *Gazeta de Atropología*, 20, 10.
- MUÑOZ, FRANCISCO A (ed.) (2001): *La Paz imperfecta*, Granada, Universidad de Granada.
- (2004): Paz Imperfecta, En MARIO LÓPEZ MARTÍNEZ (Ed.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada, 898-900.
- NAESS, ARNE (1973): «The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary», *Inquiry*, 16(1-4), 95-100.
- NEILL, ALEXANDER SUTHERLAND (1963): *Summerhill, Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, Mexico D.F., Fondo de Cultura Económica.
- NEILL, ALEXANDER SUTHERLAND, Y SONIA MIRÓ (1975): *Hablando sobre Summerhill*, Mexico D.F., Editores Mexicanos Unidos.
- NEILL READHEAD, ZOE (2006): *Summerhill hoy*, Albuixech, Litera Libros.
- ODENT, MICHEL (2007): *El bebé es un mamífero*, Tegueste, Editorial Ob Stare.
- OLZA FERNÁNDEZ, IBONE, MA JOSÉ GARCÍA RODRÍGUEZ, ELENA PALACIO FORCAT, MARTA PARRA CASADO, ANGELA MÜLLER, REGINA CÁRDENAS, CAROLINA FERREIRA COLMENERO (2015): «Un cambio de paradigma en la asistencia al parto (I)», *La mirada profesional*, UNED.
- OLZA FERNÁNDEZ, IBONE, Y ENRIQUE LEBRERO MARTÍNEZ (2012): *¿Nacer por cesárea?: Evitar cesáreas innecesarias vivir cesáreas respetuosas* (2.^a ed.), Tegueste, Editorial Ob Stare.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1985): *Recomendaciones de la OMS sobre el nacimiento. Tecnología apropiada para el parto*, Fortaleza.
- (2015): *Declaración de la OMS sobre tasas de cesárea*, Ginebra.
- PARÍS ALBERT, SONIA (2005): *La Transformación de los Conflictos desde la Filosofía para la Paz*, (Tesis Doctoral), Universitat Jaume I de Castellón de la Plana.
- (2009): *Filosofía de los conflictos: Una teoría para su transformación pacífica*, Barcelona, Icaria.
- PEÓN VELA, FORTINO (2001): «Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa», en María Luisa Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender*

sobre la tradición cualitativa en la investigación social, Mexico, El Colegio de México / FLACSO Mexico, 63-95.

PRESCOTT, JAMES W (1975): «El placer corporal y el origen de la violencia», *The Bulletin of the Atomic Scientists*, (Nov.), 10-20.

QUÉ ES EL PENSAMIENTO COMPLEJO SEGÚN EDGAR MORIN (s, f.): *Multiversidad Mundo Real Edgar Morin*, recuperado el 21 de abril de 2015 de: <http://www.multiversidadreal.edu.mx/que-es-el-pensamiento-complejo.html>

RAKNES, OLA (2004): *Wilhelm Reich and orgonom. The brilliant psychiatrist and his revolutionary theory of life energy*, Princeton, American College of Orgonomy Press.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2012): Diccionario de la lengua española, 22ª Edición, recuperado el 25 de junio de 2015 de: <http://www.rae.es>

REDÓN BLANCH, MANUEL (2005): «El bebé intra y extra uterino. La crianza. Desde el respeto, la autorregulación y la autonomía», en *Jornadas de debate sobre prevección y crianza*, Manresa, Casa de naiximents Mitjorn.

REICH, WILHELM (1927): *Genitality in the theory and therapy of neurosis*, New York, Farrar Straus Giroux.

- (1948): *La biopatía del cáncer* (1985 ed.), Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
- (1949): «Orgonomic Functionalism, Part I: Ether, God & Evil», *Annals of the Orgone Institute*, II(1949), 1-70.
- (1950): «Orgonomic Functionalism, Part II On the Historical Development of Orgonomic Functionalism», *Orgone Energy Bulletin*, II(1), 1-15.
- (1955): *La función del orgasmo. El descubrimiento del orgón*, Buenos Aires, Paidós.
- (1970): *Reich habla de Freud*, Barcelona, Anagrama.

RODARI, GIANNI (1976): *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona, Reforma de la escuela.

RODRIGÁNEZ BUSTOS, CASILDA (2005): «Poner límites o informar de los límites», recuperado el 30 de junio de 2015 de: <https://sites.google.com/site/casildarodriganez/--poner-limites-o-informar-de-los-limites>

RODRÍGUEZ PASCUAL, IVÁN (2006): «Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología», *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 12(julio-diciembre), 65-88.

- ROF CARBALLO, JUAN (1952): *Cerebro interno y mundo emocional*, Barcelona, Labor.
- (1987): *Violencia y ternura*, Madrid : Espasa Calpe.
- SADLER, MICHELLE (2003): *Así me nacieron a mi hija: Aportes Antropológicos para el Análisis de la Atención Biomédica del Parto Hospitalario*, Universidad de Chile.
- SÁNCHEZ PINUAGA, MAITE, Y XAVIER SERRANO HORTELANO (1997): *Ecología Infantil y Maduración Humana*, Valencia, Publicaciones Orgón de la Escuela Española de Terapia Reichiana.
- SANMARTÍN, JOSÉ (2000): *La Violencia y sus claves*, Barcelona, Ariel.
- (2004): *El Laberinto de la violencia : causas, tipos y efectos*, Barcelona, Ariel.
- SERRANO HORTELANO, XAVIER (s, f.): «Definición de Ecología de Sistemas Humanos», *Escuela Española de Terapia Reichiana*, recuperado el 16 de abril de 2015 de: <http://www.esternet.org/ecologiasistemashumanos/definicion.htm>
- (2000): «Ecología de los sistemas humanos. Visión reichiana de la prevención prenatal», *Natura Medicatrix*, 61(Noviembre), 6-9.
 - (2001): «Agresividad, sadismo e impulso amoroso en el proceso de crecimiento», en *Al alba del siglo XXI, Ensayos Ecológicos Postreichianos*, Valencia, Publicaciones Orgón de la Escuela Española de Terapia Reichiana, 51-72.
 - (2004): «La ecología de los sistemas humanos en el nuevo paradigma», *Energía, Carácter y Sociedad*, 23, 113-123.
 - (2013): «Acerca del destete», *Escuela Española de Terapia Reichiana*, recuperado el 28 de abril de 2015 de: http://www.esternet.org/ecologiasistemashumanos/acerca_del_destete.htm
- SUMMERHILL (s, f.): «A.S. Neill's Summerhill School», *A.S. Neill's Summerhill*, recuperado el 20 de junio de 2015 de: <http://www.summerhillschool.co.uk>
- THE DEEP ECOLOGY PLATFORM (s, f.): «The Deep Ecology Platform», *Foundation for deep ecology*, recuperado el 17 de abril de 2015 de: <http://www.deepecology.org/platform.htm>
- TORRÓ BIOSCA, JAVIER (s, f.): «La intervención preventiva desde la orgonomía y la ecología de los sistemas humanos», *Escuela Española de Terapia Reichiana*, recuperado el 16 de abril de 2015 de: http://www.esternet.org/ecologiasistemashumanos/ecosishum_preven_torro.htm
- (2005): «La ecología de los sistemas humanos en el nuevo paradigma», *Conferencia dictada en el XX aniversario de la Escuela Española de Terapia Reichiana (Es.Te.R)*, Valencia, Barcelona.

UNICEF (2003): *Estado mundial de la infancia 2003*, Ginebra.

VAN BOECKEL, JAN, Y RERUN PRODUCTIES (1995): Interview with Arne Naess, part 2: Richness, Tvergastein, Hardangervidda.

WAGNER, MARSDEN (2001): «Fish can't see water: the need to humanize birth», *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 75, 25-37,

WILD, REBECA (1999): *Educación para ser: vivencias de una escuela activa*, Barcelona, Herder.

ANEXOS

Entrevista grupal niñas y niños de Els Donyets, de 10 años en adelante. 16 de Junio 2015

Participantes: Neus (10 para 11), Lucía (14), María (10), Aitana (10), Sergi (14), Carlos (12), Joan (10), y yo

E: Me gustaría haceros unas preguntas. Estoy haciendo un proyecto para la Universidad y quiero haceros unas preguntas y luego utilizar vuestras respuestas en mi trabajo. ¿Puedo?

Varios a la vez: Sí, claro, vale ...

E: Para poder acordarme de vuestras respuestas y de lo que me contéis, quiero usar la grabadora, ¿os importa que la use?

Varios: Claro que no, claro.

E: La primera pregunta es: ¿Qué os gusta de Donyets?

J: Me gusta de Donyets pues que es lo que es.

E: ¿Y qué es lo que es?

J: (enfaticando) Donyets!! Pues no sé, me lo paso bien en Donyets, por eso me gusta. No hay algo en especial que me guste de Donyets, me gusta "Donyets"

N: Me gusta que te dejen elegir lo que quieres hacer, y no te obliguen.

M: A mí me gusta la manera de cómo te enseñan las cosas.

E: ¿Y cómo es?

M: Pues que no te dicen "tienes que hacer esto", te dejan tiempo, no te hacen tantos exámenes ...

L: No tantos, ninguno!

M: Ninguno

S: Todo a tu ritmo

L: La manera de tratarnos los profesores

S: Los educadores

L: Educadores, eso está guay también, porque son como amigos

E: ¿Y cómo te tratan?

L: Pues como amigos

N: Con respeto

A: Como amigos, no! Como hijos!

L: Prácticamente

M: Si tienes un problema, te ayudan a arreglarlo

E: ¿Que no os gusta de Donyets?

N: Pedro (se ponen a reír)

A: Las garrapatas

J: A mí nada, excepto Pedro, pero es que no tiene nada que ver con Donyets, Pedro

N: Ya, pero bueno, está en Donyets, y no me gusta

M: A mí de Donyets en sí no hay nada que no me guste

A: A mí tampoco me gustan algunas comidas (comienzan a decir cada uno las comidas que no les gustan)

E: ¿Pero os las tenéis que comer?

Todos: Noooooo, no nos obligan

J: No, nos comemos lo que queremos, de hecho Neus solo se pide pipas

N: no, ya no me pido ni pipas, me traigo mis galletas

E: Entonces hay algo que no os gusta?

Varios a la vez: Nooo, nos gusta todo

E: Precisamente me habíais comentado que hay una persona con la que no os lleváis muy bien. ¿Qué es lo que pasa, me gustaría saber que es lo que hacéis cuando os enfadáis con alguien en Donyets?

N: Lo solucionamos, y nos ayudan

J: Si no nos hace caso, avisamos a un educador, y si ahí para, pues le decimos que se quede quieto, que nos escuche, y que venga con nosotros a llamar al educador para que como que no se escaquee, si nos ha hecho algo, pues también lo tiene que saber.

L: o al revés, puede tú hacer algo y el otro, decirte que pares

J: También, y si el otro dice que pares, pues paras.

A: Si por ejemplo, Pedro nos molesta mucho, le decimos que no esté "tan rebotadito" (risas).

E: ¿Y cómo se dice?

J: "No quiero!" Es la frase que todo el mundo usa, para que pare.

E: ¿Y cuando no paran?

J: Pues cuando no paran avisamos a Imma, Marta, o a cualquier educadora.

E: Y cuando le dices a alguien que no quieres, o que pare, lo que me estáis contando ¿Cómo se lo dices?

J: Pues gritando supongo, al principio se lo dices con calma, se lo dices bien, a la cara

S: Seriamente

A: Depende de lo enfadada que estés, pero si estás muy enfadada pues le tienes que gritar

M: Sí, si no te hace caso, pues le tienes que gritar

N: Si es Pedro pues tienes que gritar mogollón!

L: Bueno, ya basta con Pedro

S: Sí, ya basta con Pedro

E: ¿Y a cualquier otra persona?, por ejemplo, tú Neus, te enfadas con Aitana, ¿cómo lo gestionas?

A: Pues, avisamos a Imma a veces, a veces nos cascamos (bromeando entre risas),

N: Sí, eso es lo más común (riendo)

A: A veces nos pinchamos ...

N: Pero eso era cuando éramos más pequeñas, ahora ya no nos enfadamos tanto, son discusiones, no peleas

E: ¿Y por qué creéis que es esto?

N: Porque nos hemos acostumbrado la una a la otra

A: Y porque ya somos mayores y ya no somos "peques" (enfatisa el peques) que discuten por cualquier cosa

E: ¿Cuando habláis os miráis?

J: A ver, si yo estoy hablando con Neus así (gira la cabeza en dirección contraria), Neus pensará que estoy hablando con el puto piano.

A: Yo tampoco puedo estar hablando aquí y mirar al techo (teatralizan la situación)

E: ¿Y si te enfadas tú, Lucía con Sergi?

L: No suele pasar

E: ¿Por qué?

L: Si nos enfadamos, decimos, bueno, pues da igual, y lo dejamos ...

E: ¿Y cuando os enfadáis con alguien de fuera de Donyets, con algún amigo o amiga que no va a Donyets?

J: Pues eso ya sería otro tema, no están los educadores, así que lo más normal es decirle que pare, igual que aquí, o avisar a nuestros padres o a otros adultos con los que estemos

A: En otros sitios te castigan

S: Yo es que hace tiempo que no me peleo con alguien fuera de Donyets

E: ¿Veis que es diferente ...?

N: Sí, por ejemplo una vez que yo estaba en un festival, un niño, que se veía que no iba a ninguna escuela libre, viene y por el morro me dice "dame ese juguete", le dije "no te lo quiero dar" y dijo "ya, pero me lo tienes que dar", y entonces le contesté que lo tenía yo, y me puso cara de "me lo tienes que dar" (y frunce el ceño, poniendo cara muy amenazadora) ... es muy diferente la forma

A: Sí, un día estaba jugando con mi hermana, y vino un niño y nos robó un juguete, yo le dije "oye, que eso es mío" y él me contestó, "ya, pero hay que compartir" (poniendo voz grave, de fuerza)

E: ¿Y qué hiciste?

A: Se lo quité, y le dije "yo no comparto" (se ríen muchos), y seguimos jugando y ya está.

J: las cosas estas que les enseñan a los niños de que hay que compartir no son tan buenas

N: Ya fuera de Donyets, si hay dos niños peleándose, lo que dicen los adultos es "hala, parad ya de pelear" (poniendo voz de mayor) y en Donyets, se soluciona, se habla, entonces, en Donyets como mucho se dice "que pares, no puedes hacer esto porque fastidias a los demás".

E: Aitana, ¿habías dicho algo de castigo?

A: Sí, que en otros sitios, que hay gente que viene aquí de otros sitios, se piensa que le van a castigar, pero aquí no castigamos.

J: Pedro, cuando llegó se puso a hacer gamberradas, y luego decía "no me castigues, no me castigues" y aún así no le van a castigar.

E: ¿Pero aquí se ha castigado alguna vez?

Varios a la vez: No

J: Mínimamente, una vez me contó Mario que estaba en la cola con Iñiqui, como peleándose, y no dejaban a la gente hacer la cola, y los de detrás no podían comer y les dijeron que se pusiesen los últimos. Ellos se lo tomaron como un castigo, pero no lo era del todo. No lo hacía para joderles, era para que los demás pudiesen comer, porque ya les tocaba a los demás.

M: Sí, y por ejemplo con Raúl (un niño que ya no está en Donyets), como siempre nos estaba molestando, Jordi sí que hizo algo para que dejara un poco de molestar

J: En Donyets los educadores nunca han castigado a alguien, no han llegado a hacerlo, a lo mejor algún padre sí, pero en Donyets, nunca.

S: Más que castigar lo que les dicen es que paren

A: Pero a la gente le sienta tan mal que se lo toma como un castigo

J: Pero es normal que se lo tomen como un castigo, tú también te lo tomarías como un castigo, pero es normal, no pasa nada

E: ¿Y cuando os enfadáis con vuestros padres, madres o con vuestros hermanos y hermanas? ¿Cómo lo hacéis?

A: Pues yo abro la puerta de casa, la cierro, y hago como que me he ido de casa (se ríe). Pero ahora se ha copiado mi hermano, y ya no lo hago.

E: ¿Y ahora qué haces?

A: Pues me voy a mi habitación y me pongo a dibujar o algo.

M: Pues yo cuando me enfado con mi hermanastro pues no les hago caso en un buen rato

N: Yo me encierro en mi cuarto y me quedo ahí hasta que acepten que me tienen que pedir disculpas, o a veces salgo, y les digo que no tienen razón

A: Yo es que se enfadan mucho conmigo porque siempre me peleo con mi hermano.

N: Yo de normal no tengo tantos enfados, tan tan duros, pero los enfados que tengo son discusiones, discusiones tontas, como una vez que yo decía que un helado era de vainilla y era de nata, pero me enfadé mogollón, porque como no tenemos enfados tan tan gordos, entonces me acostumbro a que eso es un enfado gordo.

M: Yo cuando me enfado con mi hermanastro, porque me ha hecho algo o me ha hablado de alguna manera que no me apetece, o se lo digo a mi madre luego, cuando estamos solas, o cuando volvemos al cole se lo digo a Marta, o a alguna amiga

E: ¿Y a él se lo dices?

M: A quien a él? Sí, a veces sí que le digo que no mola

A: ¿Y qué te dice?

M: No sé, depende ...

E: ¿Y cuándo salís del cuarto de baño o la habitación?

A: Cuando ya se ha calmado todo

L: Cuando yo me he calmado

A: Sí y yo ya me he calmado

N: Cuando mi padre toca la puerta y me dice "Neus, por favor, sal, que vamos a hablarlo"

S: Sí, a mí me hacen eso

N: Yo lo que hago, es salgo con el ceño fruncido y digo "¿qué quieres?" (dramatiza el gesto con enfado)

E: ¿Y funciona?

N: La verdad es que no mucho, pero al menos da la sensación de que me siento mal, porque es la verdad.

M: Yo es que no puedo encerrarme en mi cuarto, me muero de aburrimiento

E: ¿Y funcionan todos estos métodos?

Varios: nooo

N: No, pero son cosas que haces sin pensar, sin ni pensar lo que haces

M: A mí por ejemplo, lo de no hacerles caso un rato, a veces con mi madre funciona, con mi padre no me enfado casi. Bueno, no me enfado.

E: ¿Y donde duran más los enfados?

J: Supongo que en mi casa, bueno, aquí a lo mejor duran un poco más por el círculo mágico, pero el enfado, el enfado, dura más en mi casa

N: No sé, a mí a veces me dura más el de aquí, porque tengo el enfado aquí, y luego la tomo un poco con la gente de mi casa, pero el enfado donde lo tengo es aquí.

E: ¿Y las discusiones?

N: Pues las discusiones es algo que no se suele avisar a un educador, pero las discusiones se arreglan rápido de normal con quién estés discutiendo. Yo discuto con Aitana, y por ejemplo, se arregla en 4 o 5 minutos.

A: Sí, pero discutes con Pedro y se arregla en ... (se ponen a reír y a hablar varias a la vez)

E: Sí, pero hemos dicho que ya basta con Pedro, yo os pregunto sobre los que lleváis en Donyets un tiempo, o que estáis acostumbrados a funcionar de esta manera

A: Todos

J: No sé, ya te hemos dicho cómo funcionamos

N: En verdad sólo hemos hablado de enfados, de discusiones

J: En Donyets hacemos más cosas que enfadarnos con la gente, no somos "Satán"

E: ¿Y qué hacéis? ¿Qué más queréis contarme de Donyets?

J: No sé, tú también tienes que elegir lo que quieres que te contemos, si quieres que te hablemos cómo hacemos aquí los enfados, bien

E: Sí, es que principalmente yo os he preguntado por los enfados porque es el tema sobre el cual que estoy haciendo mi proyecto

N: Aaaaaah

E: Sobre cómo la gente gestiona, transforma o soluciona los conflictos. Por eso yo quería que me dijeseis cómo transformáis los conflictos en casa, cómo se transforman en Donyets, cómo se transforman fuera de Donyets, para ver si podemos aprender algo de cómo se transforman los conflictos en Donyets y aplicarlo fuera.

J: Sí (con mucho énfasis), yo creo que mucho. Por ejemplo si en Donyets nos dicen que para solucionar si otro te pega no tienes que empezar tú también a pegarle porque es como una cadena: él te pega, tú le pegas, él te pega porque tú le has pegado y así todo el tiempo. Es mejor decirle que pare y ya está.

N: Claro (Varios asienten con gestos)

J: Y si yo no hubiera venido a Donyets, pues seguiría pegando y la misma cadena todo el tiempo y así nunca acabaríamos. Por eso en Donyets las discusiones no duran tres o cuatro horas sino tres o cuatro minutos.

M: Cuando por ejemplo te pega y le dices que pare muchas veces (se refiere a una persona fuera del entorno de Donyets) y no te hace caso a veces un golpecito para que te empiece a hacer caso (encoge los hombros justificando)

N: Sí, un golpecito, cuando le pegas es cuando ya tienes toda la rabia y demuestras que estás hasta aquí (pasa la mano por encima de la cabeza) cuando le pegas

E: ¿Y funciona?

N: Bueno, depende, si le pegas muy pronto no funciona, si le pegas muy tarde no funciona tampoco porque el ya te habrá pegado antes

M: Sí, depende

J: Más que pegarle, bueno no pegarle, lo que tienes que hacer es espabilarle justo cuando él no quiere espabilar, cuando él está discutiendo contigo, porque si no, no va a espabilar nunca.

N: En verdad ni es pegar, es cogerle así y mirarle (gesticula mirando fijamente y con cara enfadada), pero pegarle de otra forma, sin tocarle.

J: En realidad es algo así (hace un gesto similar, con una mirada muy severa)

E: Decirle lo rabioso que estás, ¿no?

N: Sí, no es decirle te voy a pegar si no paras, sino decirle: para de una vez porque estoy harta.
(Asienten muchos en silencio)

E: (observo que ya están cansados y que los silencios se alargan) Hay algo más que queráis decirme sobre Donyets o sobre ...

J: pues que los enfados en Donyets son prácticamente eso, no hay mucho más que decir o nada más que decir.

E: ¿Y qué habéis aprendido en Donyets para aplicarlo fuera?

N: Pues que es mejor hablarlo que pasar a la fuerza bruta

Varios a la vez: Sí (asintiendo gestualmente y verbalmente)

A: Y plantar cara y decirle a alguien que por ejemplo te quita un juguete y te dice que hay que compartir: dámelo porque lo tenía yo, y yo ahora no quiero compartir, aún no lo he dejado, dámelo. Hay que plantar cara y defenderte.

E: (Tras un silencio en el que ya las miradas están distraídas) ¿Alguien quiere decir algo más?

Todos: no, no ...

E: Pues os agradezco mucho vuestra ayuda ha sido muy buena creo que voy a sacar cositas muy chulas de aquí ya os iré contando. ¡Muchas gracias!

Varios a la vez: ¡De nada! ¡Chao!

Entrevista grupal niñas y niños de Els Donyets, de 6 a 10 años. 16 de Junio 2015

E: Os quiero hacer unas preguntas para un proyecto que estoy haciendo en la Universidad. Me gustaría conocer vuestra opinión sobre algunos temas. ¿Puedo haceros unas preguntas y utilizar vuestras respuestas en mi trabajo?

Varios a la vez: Sí,

E: Para poder acordarme de vuestras respuestas y de lo que me contéis, quiero usar la grabadora, ¿os importa que la use?

Varios: No, claro ...

E: Bueno, pues vamos a empezar. ¿Os parece bien primero decirme cada uno cómo os llamáis y cuántos años tenéis?

Varios: Perfecto, claro ...

E: ¿Quién quiere empezar?

M: Yo misma, yo me llamo Myriam y tengo 8 años

N: Yo me llamo Noelia y tengo 10 años

I: Yo me llamo Iker y tengo 6 años

P: Yo me llamo Pepe y tengo 7 años, el 3 de Julio ya cumpla 8 años

I: Y yo el 10 de Julio cumpla 7

J: Yo me llamo Jaime y tengo 8 años

H: Yo me llamo Héctor y tengo 8 años

T: Yo me llamo Toni y tengo 7 años

A: Yo me llamo Ana y tengo 7 años que los cumpla el 12 de julio

D: Yo me llamo Dani y tengo 7 años

E: Yo me llamo Magda y tengo 43 años

H: Una pregunta Magda: ¿nos vas hacer unas preguntas a cada uno o al grupo? ¿O las dos cosas?

E: ¿Cómo preferís que os las haga?

P: A mí me da igual

Varios a la vez: Yo al grupo, sí, al grupo, al grupo

E: Vale, pues las hacemos al grupo

H: Yo de las dos maneras

N: Yo también quiero de las dos

E: Vale, lo que podemos hacer es: yo tengo las mismas preguntas para hacerlas al grupo o individualmente, podemos ahora hacerlas al grupo y luego si alguien quiere aclarar o decir algo de manera individual lo hacemos también individualmente. ¿Os parece bien?

Varios a la vez: Vale, vale

E: La primera pregunta es: ¿Qué os gusta de Donyets?

N: ¿Lo decimos por turnos?

E: Sí, o como queráis

N: Vale, empezas tú

I: Nooo

E: Si preferís no hacerlo por turnos, lo podéis hacer como queráis, como a cada uno le salga. Igual que yo voy a hacer unas preguntas pero si de repente estamos hablando de otra cosa y os acordáis de algo que queráis decir de otra pregunta o de ninguna, que simplemente queráis expresar, lo podéis decir en cualquier momento

Varios: Vale

J: ¿Se vale todo?

E: Se vale todo

J: Vale entonces yo todo

E: (me río) Ah! ¿Te refieres a que es todo lo que te gusta de Donyets?

J: Sí (riéndose él y el grupo)

I: A mí me gusta porque está en el campo

N: A mí me gusta porque podemos aprender jugando y no nos obligan a que hagamos clases, si no queremos hacerlas pues no las hacemos

P: A mí la colchoneta y que puedo hacer lo que quiero

M: A mí me gusta por lo que dice Noelia y también porque, porque los talleres son diferentes y eso, no te obligan

T: Que no te obligan

A: Por lo de Noelia y Myriam y porque es un espacio grande y me gusta mucho

I: Yo también por lo de Noelia y Myriam y por lo del campo

H: A mí porque es una escuela libre, cerca de mi casa y porque no nos obligan hacer cosas Y no hay deberes

Varios: Sí también

T: Y porque está en la tierra y hay árboles para escalar

D: A mí todo

J: Sí, a mí también a mí todo

E: ¿Qué hacéis en Donyets?

H: Jugar y aprender

J: Y hacer talleres

Varios: Sí

N: Hacemos talleres, proyectos, rincones

H: Y aprendemos así

I: Y fuera

N: Sí, y salimos fuera

P: Y comemos

N: Como sería en los colegios públicos la hora del patio, estaríamos un tiempo determinado pero aquí pues estamos como más tiempo

H: 2 horas o 3

M: Cada vez lo que queramos

N: Si queremos estar fuera estamos fuera

M: O si queremos estar dentro estamos dentro

E: ¿Y los talleres son obligatorios?

Varios: No, no, no

P: Te apuntas si quieres

I: Sólo si te quieres apuntar tienes que ir cada día que hagan ese taller porque si no ...

H: Es tu compromiso

T: Si te apuntas te has comprometido

E: ¿Y qué es lo que no os gusta de Donyets?

(Se quedan en silencio pensando mmmmmmm)

M: A mí nada

Todos responden a la vez: si, nada, a mí nada

(Se quedan de nuevo pensando)

I: A mí las mierdas de Sira

Varios a la vez: Siiiiii las mierdas de Sira

N: Pero mierdas ya no hay que hemos hecho el pipi-can

P: Pero siguen habiendo muchas

E: ¿Quién es Sira?

N: La perrita de Donyets

P: Y también Missy

M: Que es la gatita

A: Que ha tenido gatitos

M: Sí, ha 3 tenido bebecitos

Se arma un revuelo con los bebitos de Missy, todos comienzan a decir cuantos tiene, cuando los ha visto ...

T: No se sabe, hemos visto tres pero puede que hayan más

N: Dudo que haya más

M: Sí yo también

E: ¿Por donde viven?

M: Donde está el rosal

N: Sí por donde está el rosal hay un hueco entre unas rocas y allí viven

I: Y desaparecen, se meten por el hueco y desaparecen

N: Lo que yo pienso: ¿ese hueco no conectará con la piscina?

I: Pues puede

M: Yo también he pensado que puede

I: Porque hay un agujero en la piscina

P: Que cae ahí el agua

Varios: ¡Ayyyyy!

D: A lo mejor les gusta el agua ...

N: Bueno, ¿seguimos con la pregunta que nos ha hecho?

(Algunos siguen con el debate sobre el agujero en la piscina y los gatitos de Missy)

N: Yo no sé, si a lo mejor no me gusta algo pues ahora no me acuerdo. De normal me suele gustar todo lo que hacemos, pero igual hay alguna vez que por ejemplo estoy jugando a las cartas o haciendo algo y me llaman para hacer taller y eso igual me molesta algo, pero por lo demás todo bien.

I: A mí eso me acaba de pasar. Estaba jugando a Lego, que ni siquiera había empezado a jugar y he tenido que venir

H: Yo también

N: ¿No te puedes estar quietecito, Jaime? (Jaime se mueve mucho y está incordiando algo)

J: Siii

H: Y a mí a veces lo que no me gusta es que a veces la gente molesta

M: Si por ejemplo cuando estás en la biblioteca todos se ponen a gritar

Varios: Siii, ya

T: Y porque tú estás leyendo y ya no puedes seguir

I: Y Pedro lo hace muchas veces

N: Oye, no hace falta estar criticando.

P: Y Pedro donde está

N: Otra cosa que no me gusta es que hay algunos criticones que porque haya alguna persona que hacer algo que les molesta estén todo el día resacándose

M: Sí, por ejemplo (teatralizando la situación con voz de critica) «Porque Iker y Jaime siempre están hablando de fútbol»

N: Eso también molesta a las otras personas

P: Y a mí también me molesta que hables (se dirige a Myriam por la teatralización). ¿Eeeh?

M: Ahora estás hablando tuuuu

N: Venga, chicos parad. También sois muy vacilones y eso a veces molesta.

J: Lo mismo te digo

(Silencio)

E: Mira, sobre esto quería hablar ahora, esto quería preguntaros: ¿qué hacéis cuando os enfadáis con alguien en Donyets?

D: Pues decírselo a una educadora

N: En teoría lo que más o menos se tendría que hacer es avisar a una educadora o intentar hablarlo. Pero hay gente que simplemente se ponen a insultarse o a pegarse estirones de pelo, patadas y puñetazos.

T: Como el señorito Iker por ejemplo

I: Eeeh! Yo lo hacía antes con Dani cuando me enfadaba

N: No digáis nombre porque lo hemos hecho todos, en algún momento todas las personas estamos aquí menos Magda lo hemos hecho, así que

E: Yo también lo hice

H: Sí, cuando eras niña, ahora ...

(Se arma revuelo y comienzan a hablar todos a la vez sobre pegar, aunque dura unos instantes, en seguida se calman solos y vuelve el silencio y la escucha)

E: Y sin pegar, ¿solucionáis las cosas de alguna manera?

N: Yo muchas veces lo que intento es cuando estamos jugando por ejemplo yo y mis amigas lo que intento hacer cuando dos personas se enfadan, muchas veces lo que ellas hacen es irse y enfadarse. Yo lo que intento hacer es que vengan todas y que lo intentemos hablar de alguna manera que todas acabemos contentas, no que dos acaben super enfadadas y no se vuelvan hablar en días. Eso es lo que yo intento hacer.

J: Eso le pasaba a Neus y a Aitana

E: Y tú, Jaime ¿qué haces si te enfadas con Pepe?

J: (Pone voz infantil) pues en un rato reírme con él

(Varios se ríen)

J: No en serio!

P: Es que el otro día Iker y Héctor se enfadaron y al rato Iker va y dice «¿juegas a algo?»

Varios se ríen

P: Es que Pepe y yo antes siempre siempre mira, nos enfadábamos y al cabo del rato siempre decíamos «vamos a jugar a algo» y nos reíamos.

H: Sí, ahora vemos que nos enfadábamos y con el tiempo y los años vemos que es absurdo

I: Sí, eso a mí me pasaba con Jaime porque me enfadaba y luego al cabo del rato volvíamos a ser amigos

J: Sí, a mí me pasa eso con todos los que me enfado

E: ¿Y ahora que sois más mayores?

P: pues ya nos enfadamos por más tiempo

D: No, yo no

N: Bueno pero creo que a lo que Magda se refiere es a cómo los solucionáis, no cuándo os enfadáis o con quién

T: Pues hablarlo o decírselo a una educadora

H: Sí, hablarlo y si no para pues decírselo a una educadora o también puedes convocar un círculo mágico

T: A mí me va bien descargar la rabia

E: ¿Descargar la rabia?

T: Con unos cojines

N: Que hay en esta habitación especiales para que cojas el cojín y le pegues a la pared y descargues tu rabia

(Me hacen una demostración con los cojines redondos y alargados que hay para ello, formándose un pequeño revuelo)

E: Ah ahora lo entiendo, gracias!

N: Se pueden estrujar, tirar y lo que quieras están hechos para eso, para romperlos.

P: No, para esto (y vuelve a dar fuerte con el cojín en el suelo)

N: Bueno gente ¿podéis sentaros?

(sigue mucho revuelo, varios están pegando con los cojines al suelo o entre ellos jugando)

E: Venga, va, ¿seguimos?

P: Sí, la siguiente pregunta

E: ¿Hay alguna cosa más que me queráis decir sobre cuando os enfadáis con alguien de Donyets?

Varios: No

E: ¿Y qué pasa cuando os enfadáis con alguien fuera de Donyets? Un amigo ... imagínate que estás en un parque

T: Yo nunca me enfado

P: Yo tampoco

H: Yo sí con mi vecina

E: ¿Qué pasa cuando te enfadas con tu vecina?

H: Que es complicado solucionarlo

E: ¿Sí? ¿Por qué?

H: Porque no te deja ni hablar y ya te empieza a tirar del pelo, a pegar, a dar patadas

P: Por eso te has cortado el pelo ¿verdad?

H: Nooo (risas) a dar patadas y no puedes detenerla, es muy difícil hablar con ella

E: ¿Es distinto?

N: Pues yo no me suelo enfadar mucho y si me enfado no es a muerte, por ejemplo cuando me enfado fuera es con Joan porque opinamos diferente, por ejemplo en los juegos, yo digo que preferiría un tipo de juego y la otra persona dice que preferiría otro. ¿Cómo lo hacemos? Pues buscamos uno que nos gusta a los dos.

E: Pero Joan también viene a Donyets

N: Y fuera pues solo me enfado más bien con mi hermana con ella pues lo mismo

I: Yo también fuera me enfado con mi hermana

J: Yo también

P: Y yo

P: Yo fuera de Donyets me enfado con mis gatos

I: Fuera de Donyets yo me enfado con las tarántulas

(Se vuelve a hacer un revuelo con los animales con los que cada uno se enfada, con lo que paso a la siguiente pregunta, parece que no van a centrarse en las personas fuera de Donyets a parte de los familiares)

E: Y ya que me habláis de hermanos y hermanas, ¿Qué pasa cuando os enfadáis con ellas o con vuestra madre o padre?

M: Un jaleo

P: Sí, un jaleo

M: Un jaleo patatero. Mi padre se me pone a gritar y yo me voy a mi cuarto, y ya está

T: Yo siempre me voy

P: Y yo también

A: Pues yo le digo «aaah» y ya

N: Yo cuando me enfado con mis padres, pues suelo ir a mi habitación para tranquilizarme y no molestar a los demás, a mi hermano o a mi madre por ejemplo si me he enfadado con mi padre

J: Yo también hago lo mismo

N: Y luego mi padre tiene mi habitación para hablar conmigo e intentar solucionarlo

P: Sí a mí me pasa eso

H: Lo mismo

T: Yo lo mismo

H: Pepe ¡para! Molestas, ¿sabes? (Pepe sigue haciendo ruido y dando golpes con los cojines de la rabia)

P: ¿Quieres probarlo?

M: Yo me voy a mi habitación y cojo un libro y leo y al raaaato largo salgo como si no hubiera pasado nada

M: ¡Parad ya! Oye chicos ¡Parad ya! Que molestáis a los demás

E: Vale, como habéis visto el trabajo que estoy haciendo va sobre los enfados y y qué hacemos para solucionarlos

J: ¿Por qué?

E: Porque quiero ver si hay algo ... porque lo que yo estoy estudiando la universidad son estudios para La Paz

J: ¿Y por qué quieres estudiar eso?

E: Porque me gusta, porque me encuentro mucho más a gusto en la paz que en el conflicto

I: ¿Me está sangrando a paleta?

(Todos quieren ver ¡ Sí!)

T: Ahora no, pero antes tenías un montón de sangre

E: Entonces ... ¿porqué me gustan los estudios para la paz? Pues porque precisamente no me gusta ver a la gente enfadada y sufriendo, y me gusta más contenta y a gusto, y creo que se pueden hacer las cosas de otra manera

P: ¿Alguna vez te has enfadado con tu marido?

E: ¡Uy! ¡Sí!

P: ¿Muchas?

E: Pues unas cuantas

J: Me lo puedo imaginar

N: ¿Te puedo hacer una pregunta? (Dirigiéndose al grupo) ¿podéis callaros un momento?

M: ¡Parad chicos!

E: Dime, Noelia

N: ¿Cómo solucionas tú los conflictos?

(Sigue el revuelo entre 4 chicos)

M: A ver, Pepe, Jaime, Iker, Toni. ¿Podéis parar los 4 y estar tranquilos un rato? Los demás queremos hacer esto.

H: Sí, yo quiero que paren

N: Pepe y Toni, que sois los que más alboroto estáis haciendo, ¿podéis parar, por favor? Sigue Magda

E: Quiero contestarte a la pregunta, pero una cosa: Si hay alguien que se quiere ir, podemos hacer una pregunta o dos más y si hay alguien que se quiera ir, se puede ir, y si hay alguien que se quiere quedar, pues continuamos.

Varios: Vale

E: A ver, la última pregunta es ¿queréis comentar algo más sobre Donyets?

T: Sí, ¡me encanta Donyets!

P: Lo mismo digo

I: Lo mismo digo

P: Me encanta Donyets, me encanta más que Toni

(Se arma un pequeños revuelo, todos asintiendo y gesticulando exageradamente sobre lo que les gusta Donyets)

N: Bueno, yo vuelvo a preguntarle la misma pregunta a Magda

E: Bueno yo ahora quiero contestar a Noelia, me gustaría seguir hablando desde tema, y quien quiera irse puede irse. ¡Muchas gracias por vuestra participación!

(Se van todos menos 4)

N: Allá va mi pregunta: ¿tú cómo solucionas los enfados?

E: ¡Uf! La verdad es que hay veces que me cuesta mucho, depende de cómo esté, porque hay veces que estoy enfadada porque he dormido menos, he comido menos, porque simplemente tengo un día gris, entonces intento estar conmigo, ver de dónde viene ese enfado, entenderlo, sacar la rabia como pueda, y luego hablarlo, hablarlo mirando a la otra persona a los ojos y diciéndole cómo me siento, cómo me he sentido, e intentando entender también a la otra persona, por qué ha hecho lo que ha hecho, e intentando que la otra persona comprenda por qué he hecho lo que he hecho, comunicándome y hablándolo. A veces es muy difícil. ¿A vosotros os pasa?

H: Sí, me pasa. Hay veces que me enfado con alguien, por ejemplo, me enfado con Toni o con Pepe, y se lo toman a gracia.

N: Sí, hay veces que es difícil que la otra persona se lo tome en serio como tú te lo estás tomando

H: Sí porque hay alguna gente que no se le toma en serio y se empieza a reír

E: ¿Y qué hacéis en esos momentos?

N: Pues yo hablarlo

M: Pues yo decir que no estoy de broma y que para mí no es una gracia y no estoy de risa

H: Yo le paro y después se lo digo

N: Claro, intentas como, mirarle a los ojos e intentar pues hablar con él sin ... bueno, con él o ella, claro, sin que se lo tome a gracia, contárselo: «mira que yo esto me lo estoy tomando en serio, estoy fastidiada porque ... lo que sea» y pues eso

E: Claro. Os he empezado a contar antes que yo este trabajo lo estoy haciendo porque me encanta lo que pasa en Donyets y me gustaría saber qué cosas se pueden aprender de Donyets para trabajar los conflictos fuera, para transformar los conflictos fuera, para aprender a funcionar de otra manera, ¿hay cosas que aprendes en Donyets que sirvan para fuera?

N: Sí. Yo antes cuando no venía a Donyets, ante los conflictos lo que hacía era enfadarme y ya está, pues a enfadarme y esperar a que se me pasara. Y ahora desde que vengo a Donyets pues me ha enseñado desde el principio que los conflictos se pueden solucionar de otras maneras, no enfadándome y ya está, sino que podía hablarlo con la otra persona, qué podíamos avisar a alguien para que nos ayude a hablarlo o cosas por el estilo

H: Sí

M: Es verdad

E: ¿Hay algo más os apetezca decirme sobre Donyets, sobre conflictos, sobre cualquier tema que hayamos hablado? O ¿hay alguna pregunta más que os apetezca hacerme?

Todos: No

E: Muy bien, ¿queréis hacer alguna entrevista individual o contarme individualmente algo sobre lo que hayamos hablado?

N: No, yo creo que esto ha valido como individual

H: Sí yo ya lo he dicho todo

E: Bueno pues muchas gracias a todos, ha sido un placer pasar este rato con vosotros. Gracias de verdad.

(Se van despidiéndose cariñosamente y agradeciendo también el rato)

Entrevista grupal niñas y niños de Els Donyets, de 3 a 7 años. 16 de Junio 2015

Nombres

E: Os quiero hacer unas preguntas para un proyecto que estoy haciendo en la Universidad. ¿Puedo haceros unas preguntas y utilizar vuestras respuestas en mi trabajo?

Todos a la vez: Sí

E: Y también os quiero pedir permiso para utilizar la grabadora, ¿puedo?

Todos a la vez: Sí

E: Para empezar vamos a hacer una cosa: que cada uno me diga cómo se llama y cuántos años tiene, ¿vale?

Todos: Sí

E: ¿Empezamos por este lado?

Varios: Vale

N: Nerea, 6

R: Robert, 6 años

A: Ariadna, 6 años, Magda, el domingo cumplo 7

I: Irene, 6 años

L: Lucía, 3 años

J: Jordi, 4

T: Tom, 5

P: Pau, 4

B: Bea, 5

H: Helena, 5

S: Sol, 4

M: Manel, 4

E: Yo soy Magda

H: ¿Y tú cuántos?

B: ¿Y tú cuántos?

E: Yo tengo 43 años

Varios: Halaaa

H: Un 3 y un 40

A: No, un 4 y un 3

E: Sí. A ver, primera pregunta: ¿Qué os gusta de Donyets?

T: Jugar

Muchos a la vez: Jugar

I: A mí jugar y pintar

H: Sí, jugar, pintar y muchas cosas

J: Hacer naves

T: Los cumpleaños

A: A mí me gusta todo

E: (Hablan muchos a la vez). No os puedo escuchar a todos, ¿podemos hablar de uno en uno?

I: (gesticula haciendo un signo de tijeras) Así es como se para

E: Ah! Haciendo las tijeras con los dedos

I: Sí, quiere decir silencio

R: Como cortarse la boca

E: Entonces, ir contestándome si queréis qué os gusta de Donyets

T: El barco pirata

P: Colchoneta y arenero

B: A mí me gusta pintar, jugar y saltar en la colchoneta

A: A mí me gusta todo

Muchos a la vez: Sí, a mí también me gusta todo

A: Magda, a mí todo menos recoger

P: Sí, a mí todo menos recoger

(Muchos a la vez afirman lo mismo, todo menos recoger)

I: A mí me gusta todo recoger y no recoger

R: A mí me gusta pintar, recoger y jugar

L: A mí también

S: Y a mí

E: ¿Y qué no os gusta de Donyets?

P: A mí recoger

A: Pues a mí no me gustan los piojos

N: A mí tampoco me gustan los piojos

I: A mí no hay nada que no me guste

H: A mí no me gusta recoger y los piojos

(Contestan muchos a la vez repitiendo esa respuesta, recoger y los piojos)

A: A mí no me gustan ni las garrapatas ni los piojos

I: A mí las garrapatas menos

T: A mí no me gustaban nada las garrapatas. Me da pena que exploten.

I: A mí no me gustan ni las garrapatas ni los piojos

Casi todos: Ni a mí

A: A mí no me gustan ni las garrapatas, ni los piojos, ni las liendres, ni que me peguen

J: Tom, ¿puedes no estirar los pies que me molestan?

E: Y os quería preguntar qué haces cuando os enfadáis con alguien en Donyets

T: Gritar, pegar

I: Nooooo

P: Defendernos

R: Yo hablar

I: Yo hablar y defenderme

S: Yo me defiendo y le digo que no quiero

E: (Hablan todos a la vez) A ver, vamos por partes

B: Por qué no empezamos por ahí (señalando a mi lado)

E: Buena idea

(Siguen hablando)

I: ¡Empezad por ahí!

E: ¿Os parece bien que lo hagamos como ha dicho Bea?

Varios: Sí

N: Decir que no quiero y avisar a una educadora

R: Defenderme, hablar con la persona y avisar a una educadora

A: Defenderme, les digo que no quiero y si no me hacen caso, pues llamo a una educadora

I: Pues decir que no quiero, hablar con la persona y si no me hace caso llamar a una educadora

L: Si me hacen daño, llamo a una educadora

J: No

E: ¿No quieres contestar?

J: No

E: Vale

T: Pues si alguien me hace daño y no me hace caso y yo se lo he dicho, llamo a una educadora. Y si me lo hace otra vez, pues se lo digo otra vez, y si no me hace caso, llamo a la educadora.

B: Si me hacen daño llamo a la educadora, o defenderme

H: Pues mira, decirle a la persona que no quiero, defenderme, y si no me hacen caso llamo a la educadora

S: A mí cuando alguien me molesta, le digo que no quiero, me defiendo y si no me hacen caso llamo a la educadora

M: Que si me hacen daño llamo a una educadora

P: Pues hay una norma en Donyets que dice que si alguien te molesta tú puedes defenderte haciendo la misma cosa, como pegándole

I: Pero aquí en Donyets no se pega, Pau

P: Esa norma sí que está en Donyets

E: ¿ Sí?

A: En Donyets hay una norma que dice que si alguien te molesta, tiene que parar de hacerlo, y si no llamamos a la educadora

I: Pero no que si alguien te pega puedes hacer lo mismo y pegarle

(Varios discuten sobre si la norma está o no)

I: Porque si una persona te pega y tú le pegas nunca se acaba el problema. No está esa norma, Pau.

P: ¡Que sí que está!

E: ¿Y qué es lo que dice esa norma exactamente?

P: Que sí se puede

I: No se puede, Pau, aquí no existe esa norma, si quieres tú lo puedes hacer, nosotras sólo te o hemos dicho para que lo sepas

P: Sí que está, las educadoras dicen que si uno le pega y el otro le pega, aunque uno se ponga a llorar, las educadoras dicen que se estaba defendiendo porque no quería

A: Defender no es pegar. Puede parecer que sea pegar, pero es defenderse

P: Sí

R: Defender es intentar que no te pegue

S: Sí como mi hermana que hace esto (gesto de protección) cuando alguien le pega.

T: Como un escudo

R: Yo cuando me van a pegar me defiendo, pero no pegando

B: Aunque cuando son pequeñitos no saben hacerlo

H: Sí, cuando son pequeñitos no saben

Varios: Sí

E: ¿Queréis que pasemos a otra pregunta?

B: Sí, pero empezamos por el mismo sitio. Todas las preguntas.

E: Claro, empezamos por el mismo sitio. ¿Os parece bien a todos?

Varios: Sí

E: ¿Qué hacéis cuando os enfadáis con alguien de fuera de Donyets?, cuando no hay una educadora a la que llamar

N: pues defenderme, o irme a casa

R: Es que yo me enfado unas veces afuera. Cuando me enfado, me defiendo o llamo a quien me ha venido a recoger

A: Yo si alguien me pega que no conozco o me hace la puñeta, a quien esté conmigo se lo digo, y me defiendo también

(Se desmonta un banco que hay en la sala con el que Manel estaba jugando)

R: ¿Podéis parar ya con eso?

B: ¡Hostia! ¡Se ha roto el banco!

I: No, ya estaba suelto

A: Ya estaba suelto

I: Deja el banco ya

M: Que ya lo voy a dejar

I: Pues deja de estar ahí, ven al círculo

E: (Manel se queda apartado) Manel, ¿quieres venir al círculo?

(contesta gestualmente que no)

E: Vale, ¿quieres decir algo, Manel?

(De nuevo dice que no con la cabeza)

E: ¿Seguimos?

A: Me tocaba a mí. Pues yo, decírselo a con quien estoy, a quién está cuidando y eso, defenderme y decirle que no quiero

I: Yo, pues si me hacen algo que no quiero o me hacen daño, primero le digo que no quiero y si no me hace caso pues aviso a quien este conmigo. Y defenderme.

L: Si alguien me pega me defiendo

E: Jordi, ¿Quieres contestar?

J: No

E: Vale, ¿Tom?

T: Pues si estoy en mi casa y estoy enfadado con mi mamá, pues separarnos y cuando ya estamos tranquilos hablar

B: Yo cuando alguien me pega me defiendo o llamo a una educadora

P: Ella está diciendo afuera de Donyets

B: Pero afuera de Donyets también puede haber una educadora que se va a ir. O a algún adulto.

E: ¿Y tú, Helena?

H: No quiero contestar

E: Vale

S: No quiero contestar

M: Yo tampoco

P: Lo mismo que antes, pues defenderme

E: Y cuándo habláis de defenderos, ¿cómo os defendéis?

A: Con las manos

P: Con las manos. Así

(Y se ponen varios a hacerme una demostración, haciendo un escudo con las manos)

R: Yo a veces pongo las manos en la cara y así no me pegan en la cara

(Varios hablan a la vez, demostrándome cómo se defienden con las manos)

T: Yo con palabras

B: Recordad que vamos así (haciendo un círculo con la mano siguiendo el orden)

E: Igual es difícil seguir el orden ahora

T: Yo me defiendo con palabras

A: Yo me defiendo con palabras y si me van a pegar con las manos

H: ¿Podéis dejar los juguetes que aún estamos en el círculo mágico? Que no nos han llamado para jugar, nos han llamado para preguntarnos preguntas

T: ¿Podemos dejar los juguetes que el círculo mágico no se pueden tener juguetes?

I: Los podemos dejar detrás nuestro

E: ¿Y si os enfadáis con vuestra madre o vuestro padre? ¿Qué pasa si os enfadáis con mamá o con papá?

S: Yo les hablo fuerte y les digo por qué no quiero. Y decirles que no quiero.

T: Yo hablar y decirle que no quiero

R: Yo hablarlo y después no hablarles hasta que se me pase el enfado

(Hablan varios a la vez)

I: ¡Eh! Habíamos quedado en que hablábamos de uno en uno.

E: ¿Seguimos como antes?

Varios: Sí

N: Pues yo estoy un rato callada y luego lo hablo con mis padres

A: A mí, mi madre me grita si me estoy peleando con mi hermano y no me deja decirle nada. No es justo porque yo no se lo puedo hacer a ella.

I: A mí si mi madre me grita, yo me quedo un rato callada, y luego pasa un rato y ya hablamos y nos ponemos bien

H: Yo una vez vi en un parque que había una niña de dos años y medio que no se quería ir del parque y sus padres le dejaron abandonada

E: Uh, ¿sí?

H: Sí, hay padres que pegan y castigan

E: Y tú, Pau, ¿querías decir algo? (Han vuelto a hablar todos a la vez)

P: Pues yo me separo, y luego mi mamá me coge y me dice cosas

E: ¿Y tú, Manel?

M: Yo solo quiero decir que no quiero decir nada

(Varios repiten la misma fórmula, y empiezan a decir que se aburren)

E: ¿Os aburrís? ¿Queréis que lo acabemos ya?

Varios: Sí

Varios: No

E: Escuchad, podemos hacer una cosa: os voy a hacer la última pregunta, si alguien se quiere ir, se puede ir y si alguien se quiere quedar a hablar un poquito más, o me queréis hacer alguna pregunta, quien quiera puede quedar. ¡Muchas gracias!

Varios: Vale

Algunos: Adiós

Se quedan 6 niños.

E: Bueno, ya habéis visto que os he preguntado mucho sobre los enfados. Es porque estoy haciendo mi trabajo sobre los conflictos. ¿Sabéis lo que es un conflicto?

Todos: Sí

E: ¿Y qué habéis aprendido aquí en Donyets para regular los conflictos fuera?

I: Pues yo a hablar con la persona y decirle lo que no quiero, y hablándolo

A: Yo lo mismo

H: Yo también

I: Y la educadora a veces también nos ayuda un poco

T: Sí

E: ¿Y queréis preguntarme algo a mí?

Varios: No

¿Y algo más que queráis añadir de Donyets? ¿O de cualquier cosa?

Varios: No

(Se ponen a hacer bromas y a chillar, jugando)

E: ¡Muchas gracias a todos!
(Se despiden gritando y riendo)