

**UNIVERSITAT JAUME I**  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS FEMINISTAS Y DE GÉNERO  
*MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN APLICADA EN ESTUDIOS FEMINISTAS, DE GÉNERO Y  
CIUDADANÍA*



**TRANSFORMACIÓN DE LA NARRATIVA PARA LA  
PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE  
LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA  
EN CENTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**Presentado por:  
Amparo Sanahuja Morales**

**Dirigido por:  
Dora Sales Salvador**

**Universitat Jaume I – 2017**

## **RESUMEN**

Es necesaria la prevención de la violencia de género desde las edades más tempranas, por esto, la escuela es un espacio privilegiado para llevar a cabo dicha tarea. Dentro del funcionamiento de un centro escolar de infantil y primaria, la orientación educativa cumple unas funciones de acompañamiento y asesoramiento que pueden optimizar la prevención de este tipo de violencia en toda la comunidad educativa. Este estudio pretende mostrar cómo desde el aprendizaje dialógico y la reconstrucción de la narrativa podemos transformar nuestras creencias y nuestra identidad, cambios profundos que van a posibilitar escuelas libres de violencia.

## **PALABRAS CLAVE**

Prevención de la violencia de género, orientación educativa, aprendizaje dialógico, transformación de la narrativa, creencias, identidad, escuelas libres de violencia.

## **SUMMARY**

It is necessary to prevent gender violence from the earliest age, therefore schools are privileged spaces to carry out this task. Counseling performs a role of accompaniment and guidance in nursery and primary school, which can optimize the prevention of this type of violence throughout the school community. This study aims to show how we can transform our beliefs and our identity from dialogic learning and through the reconstruction of narrative. Thus, deep changes will enable violence-free schools.

## **KEYWORDS**

Prevention of gender violence, educational orientation, dialogic learning, narrative transformation, beliefs, identity, violence-free schools.

<b>ÍNDICE</b>	<b>PÁGINAS</b>
1. Introducción y justificación.....	4
2. Finalidad. Objetivos.....	7
3. Metodología.....	7
4. Funciones de la orientación educativa.....	8
5. Concepción comunicativa y aprendizaje dialógico. La importancia de la construcción y la interacción en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.....	12
6. Comparativa de la concepción dialógica del aprendizaje con el modelo sistémico y las terapias narrativas.....	20
7. Prevención de la violencia de género.....	28
8. Transformación de la narrativa para la prevención de la violencia de género desde las funciones de la orientación educativa en un centro de infantil y primaria.....	33
9. Conclusiones.....	60
10. Legislación.....	65
11. Bibliografía.....	66
12. Anexos.....	71
12.1. Anexo 1: El cuento de Luís	
12.2. Anexo 2: Propuesta de lista de obras	

## 1. Introducción y justificación

Se han dado una serie de cambios políticos, sociales, económicos y educativos que han posibilitado dar paso a la sociedad de la información dejando la sociedad industrial como parte de la historia. Estos cambios se caracterizan por una modificación profunda de las estructuras sociales y un aumento del protagonismo de la ciudadanía en la transformación social.

Estos cambios se han visto reflejados en diversos ámbitos, entre otros, encontramos cómo en nuestras escuelas también se están dando transformaciones de sus estructuras y formas de organizarse que están dando paso a un mayor protagonismo de las familias y de toda la comunidad educativa. Esto está permitiendo transformaciones sociales de un gran impacto.

Autores como Habermas (1984, 1987), Touraine (1998), o Beck (1992) fundamentan la importancia del diálogo para la comprensión y transformación de la realidad social. En esta línea, las aportaciones y modelos de liderazgo educativo presentan también una tendencia a considerar más el diálogo en sus análisis teóricos y empíricos para conseguir escuelas más inclusivas e igualitarias (Shields, 2010).

La violencia contra las mujeres, un grave problema social que es consecuencia de la desigualdad de género y mecanismo de subordinación y control de las mujeres, supone una vulneración de sus derechos fundamentales en lo relativo a la dignidad y la igualdad (Unión Europea, 2014). Su impacto en la salud de las víctimas es tan grande que constituye un problema importante de salud pública, además de ser una violación flagrante de los derechos humanos de la mujer, tal y como reconoce la Organización Mundial de la Salud (Matud, 2016:1).

La "Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer" (Resolución de la Asamblea General 48/104, ONU, 1994) constituye el primer instrumento internacional de derechos humanos que aborda de forma explícita este problema. En ella se define como: "Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, así como

las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”. “...y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, donde quiera que ocurra”.

El fenómeno de la violencia de género ha dejado de considerarse un tema del ámbito privado. En estos momentos, este fenómeno se está planteando a nivel educativo, social y político como problema social cuya base está en una cultura patriarcal y una visión androcéntrica del mundo. Por esto, es necesario un abordaje del problema desde una perspectiva global: social, legal, educativa... que permita un nuevo contrato social basado en otras formas de relación teniendo en cuenta la diversidad de género y sexual.

Según la OMS: "La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades". La cita procede del Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud, que fue adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional, celebrada en Nueva York del 19 de junio al 22 de julio de 1946, firmada el 22 de julio de 1946 por los representantes de 61 Estados (Official Records of the World Health Organization, Nº 2, p. 100), y entró en vigor el 7 de abril de 1948. La definición no ha sido modificada desde 1948.

Para conseguir un nuevo contrato social que persiga una mayor salud integral de la ciudadanía en general, como ya he comentado, es necesario un abordaje multidimensional de nuestra sociedad, en el cual introducir elementos de transformación que conlleven una sociedad más justa e igualitaria, de esta manera conseguiremos una sociedad con altos índices de salud y de bienestar. La salud es un indicador y un resultado que evidencia que una sociedad funciona teniendo en cuenta la igualdad de las diferencias.

La incidencia de la violencia de género en nuestra sociedad y en nuestros jóvenes es una realidad, hay una mayor visibilidad en torno a ella gracias a la sensibilización de los medios de comunicación, de las administraciones públicas y de la sociedad en general. En nuestro país vamos avanzando en la puesta en marcha de actuaciones y programas para eliminar la violencia de género, también se ha avanzado a nivel legislativo. A pesar de estos avances hay una alta presencia en nuestras vidas debido a causas estructurales

y a la tradición cultural androcéntrica y la desigualdad por razón de género y de sexo.

Por esta razón, tenemos un ambicioso trabajo por delante para conseguir transformar nuestras estructuras, la tradición cultural imperante y las desigualdades existentes.

Para conseguir estas transformaciones profundas es necesario trabajar desde las edades más tempranas, y por tanto la escuela se convierte es un espacio privilegiado para este cometido.

La escuela, después de la familia, es el espacio donde realizamos nuestras primeras interacciones y vamos consolidando creencias e identidades. Transformar estas creencias y estas interacciones va a ser un elemento clave en este proceso.

Para ello, los adultos tenemos que acompañar y ser modelos de referencia de relaciones sanas, y favorecer espacios de diálogo donde poder cuestionar creencias que nos llevan a patrones de comportamiento violentos.

Los centros educativos son espacios que cuentan con una estructura, un sistema de organización y unos roles, gracias a los cuales se pueden convertir al mismo tiempo en un medio y en un fin. Un medio, pues son un escenario de aprendizaje, y un fin, ya que su finalidad es ser escuelas con violencia cero, y por consiguiente, una sociedad libre de violencia.

## **2. Finalidad. Objetivos.**

### **Finalidad**

La finalidad de este trabajo es profundizar en diversas herramientas para la prevención de la violencia de género. Me gustaría aportar una base científica respecto a cómo desde la orientación educativa y utilizando la transformación de la narrativa podemos conseguir la prevención de la violencia de género, enfocada desde una perspectiva individual, donde la persona se empodere ante una posible violencia de género, y social, transformando la sociedad como protagonistas de esta prevención.

### **Objetivos:**

1. Dotar de base científica las funciones de la orientación educativa para la prevención de la violencia de género.
2. Cómo prevenir la violencia de género desde una perspectiva individual y grupal en un centro de educación infantil y de primaria.
3. Cómo usar la transformación de la narrativa para prevenir la violencia de género.

Para ello, quiero profundizar en las posibilidades que tiene la orientación educativa teniendo en cuenta sus funciones y las diferentes metodologías y actuaciones que posibilitan la transformación de la narrativa, todo esto desde el contexto de los centros escolares de infantil y primaria.

Para conseguir esta transformación de la narrativa va a ser necesario identificar algunos conceptos clave para la violencia de género que posteriormente comentaré.

## **3. Metodología**

La metodología que voy a utilizar para la realización de mi Trabajo Fin de Máster es

la revisión e investigación bibliográfica que pueda dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

Para este fin, he seleccionado algunas temáticas generales relacionadas con la finalidad de mi investigación, en torno a las cuales he realizado una búsqueda bibliográfica. Estas temáticas son: orientación educativa, terapias narrativas, aprendizaje dialógico y prevención de la violencia de género.

Las fuentes bibliográficas son principalmente libros y artículos sobre las temáticas arriba referidas. Durante el desarrollo de mi investigación he asistido y participado en diferentes seminarios, talleres, jornadas y congresos que han enriquecido mi revisión bibliográfica y mis reflexiones sobre el tema de la investigación, gracias a las aportaciones de los expertos, a la citación de nueva bibliografía que posteriormente he revisado y a las interacciones mantenidas en estos espacios.

#### **4. Funciones de la orientación educativa**

Según se recoge en la ORDEN de 10 de marzo de 1995, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se determinan las funciones y se regulan aspectos básicos del funcionamiento de los servicios psicopedagógicos escolares del sector, [95/4663) las funciones del profesor de psicología y pedagogía, es decir, el orientador u orientadora en un centro de Educación Infantil y de Primaria son las siguientes:

- a) Participar en el apoyo técnico y el asesoramiento psicopedagógico a los centros:
  - Asesorando al profesorado en el tratamiento a la diversidad.
  - Asesorando al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Colaborando en la prevención y detección de las condiciones que dificulten o faciliten el desarrollo personal y el proceso de aprendizaje del alumnado.
  - Colaborando en la elaboración de las adaptaciones curriculares.
  - Realizando la orientación psicopedagógica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre la adaptación personal y social en el ámbito educativo.



b) Realizar la evaluación y valoración psicopedagógicas del alumnado con necesidades educativas especiales para la determinación de la escolaridad más adecuada y, si es necesario, la elaboración de la propuesta de adaptación curricular correspondiente. Esta evaluación se revisará sistemáticamente durante el seguimiento concreto del alumnado para adecuar las adaptaciones curriculares establecidas a los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno/a.

Según las funciones marcadas por la legislación de la Comunidad Valenciana, voy a dar cuenta de una manera de llevar a cabo la orientación educativa que va a dar respuesta a la realidad social, política y científica existente en la actualidad, como ya he explicado anteriormente en el punto 1 del presente trabajo.

Una de las capacidades y de las funciones a la que voy a otorgarle un mayor protagonismo es el liderazgo que tiene que desempeñar la orientación educativa para conseguir que el funcionamiento y la organización del centro posibiliten la mejora de los resultados académicos y la mejora de la convivencia para todo el alumnado.

El liderazgo se ha trabajado desde diferentes disciplinas, como: la sociología, la política, la economía o la educación. Teniendo en cuenta la perspectiva interdisciplinar del liderazgo destaco las contribuciones de Ganz (2010), que defiende la adaptación, el aprendizaje y el conocimiento compartido como elementos que ayudan a la efectividad del mismo. Para conseguir esta finalidad, es necesaria la implicación de la comunidad. Apple & Beane (1995) transmiten en sus obras cómo favorecer liderazgos que faciliten organizaciones y estructuras democráticas.

Cuando aplicamos este tipo de liderazgo en un ambiente educativo, observamos un gran impacto en la mejora escolar (Mulford, 2013). La comunidad científica internacional, en diversos estudios, nos informa de la relevancia del liderazgo del profesorado en la mejora educativa (Taylor, Goeke, Klein, Onore & Geist, 2011), en concreto respecto a cómo establecer relaciones de colaboración entre las escuelas y las familias (Howey, 1988).

Teniendo en cuenta mi rol de orientadora educativa es importante encontrar cuál va a ser mi manera de colaborar y trabajar para una determinada organización del centro escolar. Para responder a esta pregunta he querido enriquecerme de las aportaciones de investigaciones científicas, como la de Gronn (2000), en la que nos informa de que hay una tendencia a la mejora escolar cuando el liderazgo es distribuido y hay una implicación por parte del profesorado.

Una de las funciones de la orientación educativa es el de asesoramiento al profesorado. Por esto, creo que una de nuestras tareas fundamentales y estratégicas es el acompañamiento al profesorado para el fomento de su capacidad de liderazgo, su implicación en las escuelas y la potenciación de las transformaciones creando redes entre el alumnado, profesorado, familias y comunidad educativa.

A este liderazgo se le conoce con el nombre de “liderazgo dialógico” que, según Padrós y Flecha (2014), se define como el proceso mediante el cual se crean, desarrollan y consolidan las prácticas de liderazgo de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo al profesorado, alumnado, familiares, voluntarios/as, y otros miembros de la comunidad educativa. Los liderazgos distribuidos buscan un trabajo conjunto entre los diferentes agentes de la comunidad educativa (familias, profesorado y alumnado) con la finalidad de la transformación de la comunidad y de la escuela hacia unos valores justos e igualitarios.

Voy a basarme en este modelo para fundamentar cuál va a ser mi posición desde la orientación educativa con la finalidad de la transformación de las narrativas individuales y colectivas para la prevención de la violencia de género. Durante la investigación voy a señalar algunas claves que va a ser fundamentales para esta prevención. Mi posición, desde el liderazgo dialógico, va a dar sentido y posibilidad a la transformación que planteo.

Otra de las funciones que se recogen en la orientación educativa es el asesoramiento familiar. Por este motivo, vuelve a ser relevante mi aportación y acompañamiento a las familias para conseguir una participación en el centro escolar que consiga transformaciones dirigidas a los niños y a las niñas, a las mismas familias, al

profesorado y a toda la comunidad educativa.

Los resultados del proyecto INCLUD-ED, investigación en Ciencias Sociales y Humanidades incluida en la lista de la Comisión Europea entre las diez investigaciones de mayor éxito en Europa (EC, 2011a), nos informan que existen cinco tipos de participación de la comunidad y de las familias: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa (ver tabla 1. INCLUD-ED Consortium, 2015). Va a ser estratégico tener en cuenta estos tipos de participaciones familiares tanto para averiguar el punto de partida en el que nos encontramos con la familia como el punto al que queremos llegar. Flecha (2012) demuestra, gracias a sus investigaciones, que hay unos mejores resultados académicos y personales en el alumnado con los siguientes tipos de participación: decisiva, evaluativa y educativa. Gracias a estos tipos de participación aumentan los espacios de aprendizaje y, por esto, se da una mayor posibilidad de mejorar el impacto educativo hacia los niños y las niñas.

TABLA 1. TIPOS DE PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD. FUENTE: INCLUD-ED

1. INFORMATIVA	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.
	Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro.
	Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
2. CONSULTIVA	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.
	La participación se basa en consultar a las familias.
	La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
3. DECISORIA	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.
	Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.
4. EVALUATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
5. EDUCATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Para conseguir esta participación democrática, es necesario que tanto desde la orientación educativa como desde el profesorado se fomente el liderazgo dialógico, el cual

nos va a posibilitar coordinar y facilitar espacios de aprendizaje ubicados en diferentes contextos formales y no formales.

## **5. Concepción comunicativa y aprendizaje dialógico. La importancia de la construcción y la interacción en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.**

Encontramos que en los últimos tiempos estamos viviendo un giro dialógico de las sociedades y de las ciencias sociales. Voy a desarrollar tres tipos de giros relevantes para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje:

**Giro dialógico de las relaciones humanas:** Hace cuarenta años encontrábamos en nuestras familias una estructura diferente a la actual, esta estructura era el reflejo de las relaciones que se establecían anteriormente basadas en un funcionamiento patriarcal. En la actualidad, se han producido una serie de cambios que ya no tienen vuelta atrás, como por ejemplo, la no aceptación de la norma dada por la figura patriarcal. En nuestros hogares encontramos una presencia cada vez mayor de todas las voces tanto de la mujer como por parte de los hijos e hijas u otras personas que puedan conformarla. En las relaciones hay una mayor presencia del diálogo, estas transformaciones son cambios profundos que ocurren en el ámbito privado y que ya no tienen marcha atrás. Desde las ciencias sociales (Habermas 2001, Giddens, 1995; Beck 1998) nos informan de que las antiguas relaciones basadas en la autoridad se están replanteando debido al protagonismo que está adquiriendo el diálogo en nuestra sociedad.

El diálogo se encuentra en el centro de todos los ámbitos, desde la política internacional al salón de nuestro domicilio, pasando por el trabajo, el centro educativo, la familia, las relaciones íntimas (CREA 2003-2005). La revolución de la tecnología de la sociedad de la información, el fenómeno social de la globalización, el aumento de los riesgos y de las opciones (Beck, 1998) han provocado la necesidad de comunicación y diálogo entre las personas para poder tomar decisiones que afectarán a nuestras vidas tanto en el presente como en el futuro.

El conocimiento científico también se ha visto influido por este giro dialógico.

Mediante el diálogo todas las personas pueden aportar experiencias y recursos culturales necesarios para generar propuestas eficaces para todos y todas. Este fenómeno de cuestionamiento de los y las profesionales se ha descrito como desmonopolización del conocimiento experto (Beck, Giddens 1997). Estos cambios se están dando también en nuestros centros escolares donde encontramos situaciones de desautorización del profesorado cuando adopta el monopolio del saber. Actualmente, la información es fácil de conseguir, la podemos encontrar en espacios públicos y de manera gratuita. El profesorado también tiene que negociar y alcanzar consensos con los y las estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la colaboración de las normas de convivencia (Valls, 2005; Flecha y García, 2007). De manera cotidiana encontramos situaciones en las que el alumnado se rebela hacia el profesorado cuando éste intenta, desde su posición de poder, imponer su criterio.

**Giro dialógico de las relaciones institucionales.** En el campo de la educación, encontramos un aumento en la voluntad por parte de las familias de participar en el funcionamiento del centro escolar. Este es un aspecto esencial en la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia. Algunos ejemplos de proyectos educativos que ya lo están poniendo en práctica, son: Comunidades de Aprendizaje en España, Brasil y Chile, las escuelas democráticas descritas por Apple y el Proyecto Atlántida. Gracias a la puesta en marcha de estos proyectos se está pudiendo comprobar la importancia que tiene la participación de las familias para la mejora de la convivencia y los aprendizajes instrumentales y humanos del alumnado. La participación de las familias y de la comunidad, aumenta las posibilidades de coordinar y aunar las diferentes interacciones que tiene el alumnado más allá del centro escolar.

**Giro dialógico en las ciencias sociales: la perspectiva comunicativa.** Algunos autores como Touraine y Beck en el ámbito de la sociología, Mead y Vygotsky en la psicología, y Freire en el campo de la pedagogía, ofrecen una base que respalda la importancia del diálogo como herramienta para conseguir una sociedad igualitaria y unos contextos de aprendizaje más posibilitadores. Estos autores rescatan la naturaleza comunicativa de la sociedad relacionándola con nuestro desarrollo como personas y como comunidades.

En la psicología de la educación encontramos unos cambios en los estudios y las aportaciones relacionados también con el giro dialógico. En un pasado se basaban en aportaciones individuales e internalistas, en los últimos tiempos encontramos paradigmas interaccionistas. Esta mirada interaccionista entiende que el aprendizaje se desarrolla en diferentes contextos socioculturales influidos por diversos factores e relación, como el género, la clase social o la etnia. Por esto motivo, la dimensión intersubjetiva y comunicativa del aprendizaje cobra un papel protagonista en el desarrollo de las personas y de las sociedades.

Wells y Cummins (1981), entre otros, insisten en la importancia de poner en interacción comunicativa todos los contextos en los que los niños y las niñas aprenden y se desarrollan para potenciar más y mejores aprendizajes y reconocen la riqueza que para ello supone lo que cada grupo cultural aporta al aprendizaje de todo el alumnado, riqueza que se convierte en un factor favorecedor del aprendizaje cuando en los centros educativos se crean espacios de interacción dialógica entre culturas. También, desde estas teorías que enfatizan la dimensión intersubjetiva de la actividad mental, se favorece el entendimiento social (García 2001).

En la sociedad actual el aprendizaje depende más de la coordinación de las interacciones que tienen lugar en los diferentes contextos en los que los niños y las niñas aprenden que de lo que pasa sólo en el contexto del aula o en otros espacios de instrucción formal (Elboj et al, 2002). Todos y todas rescatan a Vygotsky como referente clave poniendo el foco en la importancia de la interacción social para el aprendizaje.

La concepción comunicativa del aprendizaje de donde se desprende el concepto de Aprendizaje dialógico (Flecha 1997) es una concepción que responde a este giro dialógico y que toma la sociedad de la información como contexto histórico-social de referencia.

A continuación voy a realizar un breve recorrido de las principales concepciones objetivista, constructivista y dialógica del aprendizaje, con la finalidad de observar el recorrido histórico y las aportaciones que han contribuido al momento presente en el que vivimos.

**Concepción objetivista.** Parsons es uno de los autores más representativos de esta perspectiva estructuralista dentro de las ciencias sociales. Desde esta concepción se explica como la persona actúa con el fin de reproducir los sistemas y estructuras existentes en la sociedad. Es decir, la función que realiza la persona es la de asimilar y repetir la información que proviene del exterior.

Desde la psicología de la educación destacamos la enseñanza programada como una aportación realizada desde la corriente del conductismo ubicada en la sociedad industrial. En numerosas investigaciones se ha demostrado que la naturaleza del aprendizaje de la persona no es pasiva, Freire (2003) la llamaba “educación bancaria”, la cual no favorece la implicación y la motivación del alumnado por el aprendizaje.

En la actualidad, se ha producido un avance en este sentido, Bandura (2004) desde su teoría social cognitiva, que se presenta como una teoría integradora y comprensiva, al explicar la conducta humana como el resultado de la interacción de influencias cognitivas, afectivas, biológicas y socioestructurales.

A pesar de que este modelo ha dejado de ser hace tiempo un referente importante para la práctica educativa, hay que reconocerle contribuciones a la enseñanza y el aprendizaje (Aubert 2008:45):

- a) la importancia de la programación en la enseñanza.
- b) la insistencia por parte del profesorado en la enseñanza de habilidades hasta que se hayan adquirido, y por parte del alumnado en la repetición y práctica de las mismas hasta su consolidación, lo que se vincularía a la idea del esfuerzo.
- c) el profesor o profesora como componente esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, quién planifica la enseñanza y controla y evalúa el aprendizaje del alumnado.
- d) el refuerzo externo, en términos de estructuración del ambiente de enseñanza y aprendizaje para que motive al alumnado a realizar aprendizajes de máximos.

**Concepción constructivista del aprendizaje significativo.** En la segunda mitad del siglo XX se pasó de una concepción objetivista a una concepción constructivista, donde la realidad está construida por los sujetos y los grupos.

En las teorías constructivistas, es el alumnado quien construye activamente el conocimiento, es lo que se conoce como el principio de actividad mental constructiva. Me voy a centrar en dos autores referentes en el constructivismo: el constructivismo de Piaget y en la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar.

- Perspectiva Piagetiana del aprendizaje. En los 70, y a principios de los 80, la teoría piagetiana sobre el desarrollo infantil por estadios empezó a tener un gran impacto en la revisión de los currículums, tanto en Europa como en Estados Unidos. A finales de los 80 empieza a no ser utilizado. Rescato algunas de sus importantes aportaciones, como la relacionada con la centralidad de la cognición en el desarrollo, superando las explicaciones conductistas en las que no se apelaba a la mente. El papel activo del niño o niña en el proceso de desarrollo. En relación a las críticas resaltamos sobre todo las relacionadas con los aspectos metodológicos de sus estudios, también con los métodos de enseñanza.

- El aprendizaje significativo. Desarrollado por Ausubel en los años 60, es el ingrediente esencial de la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje escolar (Coll y Soler, 1989) desarrollada en España. Esta concepción define el aprendizaje como un proceso individual de construcción de significado y atribución de sentido, diferente en cada persona porque cada una tiene unos conocimientos previos diferentes en cada persona y una disposición diferente ante el aprendizaje, lo que produce que se realicen vinculaciones entre lo que se sabe y la nueva información que puede ser más o menos efectivas en cada persona y para cada situación de aprendizaje.

Coll (1991) afirma que la concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumnado es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, él o ella es quien aprende. Así la enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumnado aunque en función de la forma de enseñar del profesorado.

2. La actividad mental constructiva del alumnado se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración, el resultado de un cierto proceso de construcción a



nivel social.

3. La actividad constructiva del alumno y de la alumna se aplica a unos contenidos de aprendizaje preexistentes, que ya están en buena parte contruidos y aceptados como saberes culturales, lo que condiciona el papel del profesorado. Su función es crear las condiciones óptimas e intentar orientar y guiar esta actividad.

Una de las aportaciones más importantes es la superación de algunos principios conductistas que han estado en la base de la enseñanza tradicional o la instrucción directa (Aubert 2008:59):

- La mente se convierte en un foco de atención para el estudio del aprendizaje.
- Papel fundamental del sujeto que aprende. La importancia de considerar las peculiaridades del sujeto que aprende y la diversidad en nuestro alumnado.
- El profesorado se convierte en guía que orienta el aprendizaje, una ayuda para el alumnado en su tarea de establecer relaciones significativas entre su conocimiento previo y los nuevos contenidos. Se convierte en un proceso de comunicación bidireccional.

En relación a las limitaciones encontramos algunas críticas al aprendizaje significativo centradas principalmente en la importancia de tener más en cuenta el contexto para el aprendizaje del alumnado.

Estas contribuciones han ido evolucionando hacia una concepción comunicativo-dialógica que incorpora la intersubjetividad en el aprendizaje buscando la transformación del contexto y la consecución de los máximos aprendizajes.

**Concepción comunicativa y aprendizaje dialógico.** Desde la perspectiva dialógica, se entiende que las interacciones son las que posibilitan la creación de los significados que damos a la realidad social, para ello, es necesario llegar a acuerdos intersubjetivos alcanzados a través de los procesos comunicativos.

Para Vygotsky, el desarrollo y aprendizaje es el resultado de las interacciones mantenidas entre la persona que aprende y los agentes mediadores de la cultura, como

pueden ser: padres, profesores... Estas ideas se traducen en dos postulados nucleares de la explicación vygotskiana:

- La ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores. Según dicha ley el desarrollo cultural del niño o la niña ocurre en dos ocasiones: primero, a nivel social, y más tarde, en el nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño o niña (intrapsicológica) (Vygotsky, 1979).

Esta ley integra la actividad constructiva como uno de los elementos que definen el proceso de interiorización gracias a la reconstrucción del significado que tiene que realizar el sujeto. Por otra parte, recoge los procesos psicológicos superiores -desarrollo del lenguaje, atención, memoria, razonamiento, formación de conceptos, ...-, se aplica al conjunto del desarrollo cultural del niño y de la niña.

- La educación como fuerza creadora e impulsora del desarrollo. El desarrollo cultural del niño tiene un origen social en un doble sentido (Wertsch, 1988): primero porque las funciones psicológicas superiores son construcciones sociales y segundo porque su reconstrucción a nivel individual, su interiorización, se lleva a cabo a partir de las interacciones que el niño mantiene con los adultos y otros agentes mediadores de su entorno en las que aparecen dichas funciones. Por esto, la educación se relaciona con la interacción que se produce del plano interpsicológico al plano intrapsicológico. Ambas ideas se recogen con claridad en el concepto de «zona de desarrollo próximo» definido por Vygotsky (1979).

La concepción dialógica y comunicativa se engloba en la idea central de la interacción. Introduce cambios en dos aspectos (Aubert 2008: 78):

- La orientación de la enseñanza hacia los máximos niveles de aprendizaje. Ponen el énfasis donde tiene que llegar el alumnado, es decir en el nivel de desarrollo potencial, donde se producirá el máximo nivel de aprendizaje. Sus conocimientos previos sirven para programar de la forma más eficaz una enseñanza orientada a transformar esos niveles de partida. La orientación es crear proyectos educativos que generen nuevas interacciones transformadoras de los conocimientos previos con el objetivo de conseguir

los máximos resultados. Este proceso sigue el que ya apuntaba Vygotsky: primero se producen las transformaciones en el plano social y, posteriormente, las transformaciones en el plano cognitivo individual.

- Y el papel del profesorado como agente educativo colaborativo. El proceso de aprendizaje escolar depende también de la intervención de todas las personas que en diferentes contextos (centro educativo, domicilio, otros espacios de la comunidad) se relacionan con los aprendizajes de los niños y las niñas. El aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la coordinación entre lo que ocurre en el centro escolar y fuera de él (Elboj et al, 2002). El aprendizaje dialógico parte del diálogo igualitario del niño y la niña con el profesorado, las familias, los y las iguales, la comunidad, en toda la diversidad de espacios en los que los niños y las niñas aprenden y se desarrollan.

En el aprendizaje dialógico, el profesorado, las familias y otras personas adultas son personas que facilitan el diálogo, superando los límites de las propias fronteras culturales que no nos dejan ver a los otros y las otras más que a través únicamente de su propia cultura (Giroux, 1997). Desde la perspectiva comunicativa, el profesorado tiene que saber desarrollar interacciones con el entorno y los procesos de creación de significado que se dan de éste, poniendo el énfasis en lo igualitario y lo comunitario. Si los niños y las niñas aprenden con más personas que con el profesorado, entonces los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen lugar en muchos espacios que en el aula y el centro escolar. Los niños y las niñas aprenden en la calle, en la asociación cultural, en la asociación de vecinos, en la falla, en los scouts...

En la sociedad de la información los cambios se suceden a una gran velocidad, las teorías de la enseñanza y aprendizaje se suman a este proceso, y por esto, es necesario que estas teorías sean dinámicas para poder mejorar la calidad de la educación en esta sociedad cambiante. Como señala Bruner (2000), una de las tareas constantes de los y las enseñantes tiene que ser cambiar su práctica con el fin de acercarla al mundo de la acción social relevante.

## **6. Comparativa de la concepción dialógica del aprendizaje con el modelo sistémico y las terapias narrativas**

He realizado una explicación y fundamentación del aprendizaje dialógico como la teoría educativa más óptima, a día de hoy, para dar respuesta a las necesidades de la actualidad. A continuación voy a realizar una aproximación y una comparativa de la concepción dialógica del aprendizaje con el modelo sistémico y las terapias narrativas.

Como base compartida de estas aportaciones voy a señalar el trabajo aportado por la teoría del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1976; citado en Palacios, 1986, 1999) nos brinda un excelente escenario en el que plasmar diferentes niveles de realidad. El autor establece cinco niveles básicos de análisis en una sociedad, a modo de círculos concéntricos, ubicando a la persona en el núcleo y a partir de ella aparecen distintos sistemas en los que ésta participa de forma más o menos directa.

Según Bronfenbrenner, “la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos”.

Esto lleva al autor a considerar el desarrollo humano como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos (también cambiantes). Pero este proceso, además, se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos (Bronfenbrenner, 1979).

Su postulado básico es que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana. Los sistemas que componen el modelo ecológico son:

1. Microsistema: “Comportamientos, roles y relaciones característicos de los

contextos cotidianos en los que éste pasa sus días, es el lugar en el que la persona puede interactuar cara a cara fácilmente, como en el hogar, el trabajo, sus amigos” (Bronfenbrenner, 1976, 1977a, 1977b, 1979, 1992). En este sistema encontramos: un estilo de vida, una cotidianidad, una influencia recíproca y a la persona que, como ser responsable y consciente, se convierte en el punto de partida del cambio a nivel emocional, cognitivo, espiritual y comportamental. Este nivel está constituido por la persona y su mundo interior, sus motivaciones, formas de relación, percepciones...

2. Mesosistema: “Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (familia, trabajo y vida social). Es por tanto un sistema de microsistemas. Se forma o amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno” (Bronfenbrenner, 1979: 44). Es el “conjunto de interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente” (Bronfenbrenner, 1987: 44).
3. Exosistema, “uno o dos entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuáles se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. (Bronfenbrenner, 1987: 44). Es un nivel menos directo de participación, se encuentran otras relaciones menos íntimas, como pueden ser amigos de terceros, conocidos de diferentes ambientes, los vecinos, el funcionamiento de un barrio o ciudad, los sistemas de salud, las formas de regulación laboral de un determinado territorio, la existencias y los modos de funcionamiento de los centros educativos, los servicios a la comunidad...
4. Macrosistema, se da la influencia de factores ligados a las características de la cultura y el momento histórico-social. Constituye la ideología, las costumbres y los valores socialmente aceptados, la situación económica y política, el nivel de desarrollo tecnológico, el funcionamiento del sistema educativo, de los medios de comunicación.

Bronfenbrener pone su atención sobre el siguiente aspecto: “en una sociedad o

grupo social en particular, la estructura y la sustancia del micro-, el meso- y el exosistema tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro, y los sistemas funcionan de manera similar. Por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias. Por lo tanto, analizando y comparando los micro-, meso- y los exosistemas que caracterizan a distintas clases sociales, grupos étnicos y religiosos o sociedades enteras, es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos contextos sociales” (Bronfenbrener, 1979: 27-28). “Se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronfenbrener, 1987: 45).

Parecen haber dos alternativas de actuación:

- De arriba a abajo, es un nivel más macro o exosistema, desde un trabajo de cambio de ideas, conceptos y pensamientos que inciden en la consciencia colectiva, lo que, a su vez, tendrá un efecto en el nivel relacional y afectivo (meso, micro e individual).
- De abajo a arriba, a nivel meso y microsistema, al fomentar las relaciones interpersonales e intrapersonales y propiciar la creación de lazos de afecto, esto posibilita la apertura como personas a la riqueza y la aportación de los otros. Este modo de actuar lleva un cambio de pensamiento individual y social esto puede llevar cambios en los funcionamientos tanto locales como globales (exo y macrosistema).

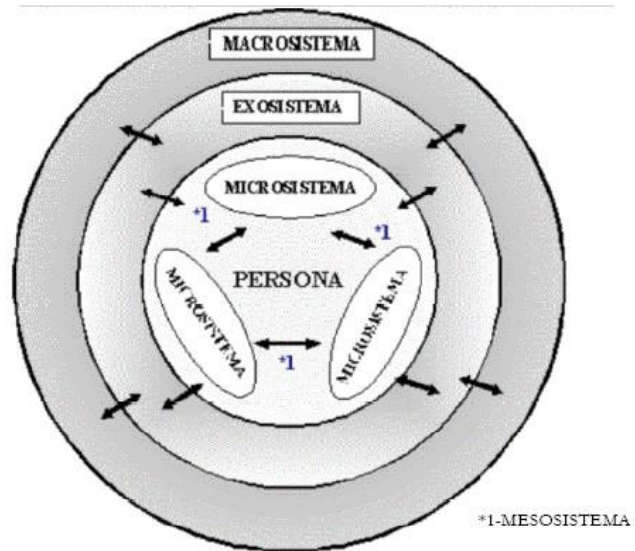


Figura 1: Modelo ecológico de Bronfenbrenner

Este modelo nos da la base para las propuestas de transformación individual y colectiva que voy a desarrollar en mi investigación.

Parafraseando a Ortega y Gasset, vivenciar es sentir y darse cuenta. Un sistema relacional en direccionalidad constructiva es aquél que hace posible que el compendio suficiente de estímulos que se producen generen experiencia y que esta experiencia esté, en parte, significada; esto es, sea percibida por quienes interaccionan.

Las corrientes narrativas se enmarcan dentro de la meta-teoría constructivista. Dentro de esta teoría se explica que el conocimiento del mundo es una construcción consensuada entre los acuerdos intersubjetivos que alcanzan las personas al valorar que es el más adecuado. Se identifica a Kelly (1955/1991) como pionero del constructivismo en psicoterapia y Watzlawick es quien introduce el modelo sistémico.

Los inicios en terapia familiar se basan en el estudio de la comunicación, es decir, se pone el foco de estudio en las interacciones que se mantienen y su relación con la sintomatología. Los terapeutas sistémicos, influidos por la Teoría General de Sistemas y la Cibernética, ponen su acento de estudio en las interacciones que se establecen en un contexto determinado. En esa línea, la terapia se define como un proceso en el que

encontramos como punto clave para la transformación, la reconstrucción del conocimiento en un contexto relacional.

Del mismo modo que encontramos en la concepción dialógica del aprendizaje, en las corrientes narrativas identificamos la importancia de los acuerdos intersubjetivos alcanzados gracias a los diálogos mantenidos y a la construcción conjunta de la narrativa. Como producto de esto, encontramos una construcción social del conocimiento y de la realidad de manera compartida por los diferentes miembros de una sociedad o de una comunidad. El estudio de la subjetividad, de la experiencia relacional y de la construcción del significado resulta de importancia relevante.

En la línea de las aportaciones realizadas por el aprendizaje dialógico, me voy a detener en cómo se coloca la figura de autoridad. En el caso de las terapias narrativas, encontramos la figura del terapeuta. Desde esta corriente psicológica la autoridad del terapeuta es cuestionada, se entiende que su voz está dentro de la red de comunicación establecida como una voz más dentro del proceso comunicativo. Esta posición adoptada por el terapeuta se encuentra en la línea de la desmonopolización del conocimiento experto (Beck, Giddens 1997) que comenta la concepción dialógica del aprendizaje.

De especial interés en el plano conversacional es el desarrollo de la entrevista circular del grupo de Milán (e.g. Tomm, 1985) pues aporta secuencias interaccionales resaltando los matices de significado relacional. Muchas de las aportaciones teóricas enfatizan que es en el lenguaje donde encontramos un poder transformador.

Como ya se ha señalado anteriormente, las aportaciones de los autores más teóricos (Hoffman, 1985, 1988; Tomm, 1985) confluyen en la necesidad de un giro hacia lo narrativo, lo discursivo.

El modelo sistémico entiende a la persona como un ser-en-relación, que forma parte de un contexto relacional que está vivo, en movimiento, y que se regula por mecanismos pragmáticos y semánticos que giran en torno de un vínculo emocional establecido.

De este modelo, cabe resaltar la importancia de la comunicación eficaz para los



procesos de transformación personal y colectiva. Para que una comunicación sea eficaz es necesario expresar alguna experiencia desde el referente interno de la persona (desde el *self*) esta comunicación será más efectiva en la medida en que esta experiencia esté impregnada por una emoción o sentimiento. Esta dinámica viene determinada por: la experiencia, la percepción, la comunicación y la interacción. Estos elementos van a permitir que la nueva experiencia se encuentre en movimiento continuo.

David Epston y Michael White (1993) afirman que nuestra identidad personal se construye teniendo en cuenta lo que cada uno o cada una sabe de sí mismo/a y cómo nos describimos como personas. Estamos muy influenciados/as por las opiniones que tienen las otras personas sobre nosotros/as. A partir de esta opinión, se va creando una representación de la persona. Esto nos muestra cómo en el ámbito de lo social, el conocimiento y el poder van de la mano. Observamos que las personas tenemos múltiples relatos acerca de nosotras mismas, de las demás y de nuestras relaciones. Según cómo construyamos estos relatos conseguiremos que se promuevan aspectos potenciadores de la persona (competencia, bienestar...) o por el contrario, inhibidores de la persona (descalificaciones, patologías...)

¿Qué es la terapia narrativa? Es un proceso que busca colocar a la persona como experta y protagonista de su vida. Las personas buscamos la manera de darle un sentido a los sucesos que nos acontecen en la vida, para ello, nos creamos historias, narrativas,... Por este motivo, tenemos múltiples historias que intentan dar sentido a nuestra vida, a estas historias les hemos dotado de un significado que va a estar íntimamente relacionado con nuestra identidad como personas y como colectivos.

Son muchos los autores que desde perspectivas que se podrían encuadrar dentro de la llamada psicología narrativa (Bruner, 1986, 1990, 1996, 2003; Freeman, 2001; Polkinghorne, 1988, 1991; Shore, 1996; Smorti, 2001, entre otros) coinciden en señalar que la forma narrativa es el medio primordial por el que estructuramos nuestra experiencia presente y pasada. Estos autores sugieren que la narrativa supone un modo inherente de pensamiento, una construcción cultural que se aprende en la temprana infancia mediante la interacción lingüística con los adultos. La narrativa es el medio de compartir los recuerdos personales que de otro modo quedarían encapsulados de manera individual, y

nos permite dar orden y significado, al mismo tiempo a nuestro mundo interno y a nuestras relaciones con los demás.

Mediante la narrativa el conocimiento puede compartirse y acumularse, para ser legado simbólicamente a posteriores generaciones. De alguna manera, como recuerda MacIntyre (1981), todos y todas vivimos de las narraciones y entendemos nuestra vida y nuestras experiencias en función de las narraciones que vivimos.

La identidad es en definitiva una construcción determinada por los discursos sociales a los que está expuesta la persona (valores, estereotipos, roles de género...) y por los discursos de las personas cercanas (su relación con otros significativos). De esta manera, los individuos construyen los relatos que conforman sus identidades personales.

Concebimos a la persona con una identidad autónoma definida con unos rasgos, capacidades, pensamientos y sentimientos genuinos. Encontramos características propias de la cultura occidental, por ejemplo, la afirmación de las propias necesidades, la defensa de su individualidad, singularidad e independencia. En contraste, encontramos en culturas no occidentales (asiáticas, africanas, latinoamericanas...) el yo interdependiente, donde el individuo se ve a sí mismo (y es visto por los demás) como parte de una red social (Cross y Markus, 1999; Markus y Kitayama, 1991; Kagitçibasi, 2005, 2007; Triandis, 1995).

Michael White y el grupo del Dulwich Centre en Adelaide, Australia, fueron pioneros en la utilización de las intervenciones narrativas en terapia familiar sistémica. White desarrolló un modelo terapéutico basado en la construcción de relatos alternativos (White, 1991, 2000; White y Epston, 1990).

El desarrollo de su modelo tuvo tres grandes influencias. La primera fue la obra de Bateson, de la que White recupera los fundamentos del conocimiento humano. La segunda fue la obra de Michael Foucault, que le sirve como fuente de inspiración para explicar cómo los sistemas culturales afectan a la persona, lo cosifican y menosprecian sus capacidades. La tercera fueron las obras de Bruner y Vygostky, que se enriquecen de la visión constructivista del aprendizaje, como los conceptos de zona de desarrollo próximo y el andamiaje que, posteriormente, Michael White utiliza para crear mapas sobre

cómo articular las conversaciones terapéuticas (White, 2007).

Esta última influencia que recibe la terapia narrativa creada por Michael White y el grupo del Dulwich Centre en Adelaide nos descubre un tronco teórico y pragmático común con la concepción dialógica del aprendizaje.

La construcción de la identidad se realiza a través de las narraciones en un proceso dialéctico. Se trata de un rasgo inherentemente humano y no compartido por otras especies. Contar historias es nuestra manera natural de usar el lenguaje para describir las situaciones que nos acontecen, lo que caracteriza a la cultura humana.

White desarrolla un método terapéutico conversacional que persigue diferenciar el problema de la identidad de las personas para liberarlas de la influencia que tienen las etiquetas en la identidad personal y, por ende, en la transformación tanto personal como grupal (Ver cuadro 2).

Cuadro 1. Diferencias entre conversaciones internalizantes y externalizadoras (Adaptado de Morgan, 2000)

Internalizante	Externalizante
Ve a la persona como el problema	Ve el problema como el problema. Se localiza fuera de la persona y su identidad.
Importancia de que la persona se identifique como "enferma"	Reconocer que se enfrenta un problema.
Cultura del déficit: Hablar del problema y sus características	Cultura de las fortalezas: hablar de los recursos y virtudes de la persona
Único núcleo central del self	Diferentes niveles en la construcción de la identidad. Yo polifónico.
Poca relevancia del contexto en el problema	Maximizar la influencia del contexto.
Categorización del individuo en función de la normalidad y etiquetación.	Celebrar la diferencia y desafiar las nociones de normalidad.
La enfermedad como parte de la identidad. Línea de intervención: Cómo vivir con la enfermedad.	Liberar del impacto de tales prácticas y dar cabida a nuevos si mismos.
Los profesionales son los expertos y los pacientes aprenden	Las personas son expertas en sus propias vidas y los profesionales en formas de ayudar.
Persona pasiva recibe el tratamiento.	Persona activa en su cambio, alentar el sentimiento de agencia personal.

La terapia narrativa para niños (Freeman, Epston & Lobovitz) ofrece un acercamiento a los conflictos y problemas de la infancia que posibilita formas de expresión más adecuadas a su edad. Una de las diferencias que encontramos entre la terapia narrativa y otras psicoterapias es liberar al niño o a la niña de su etiqueta.

Este va a ser uno de los aspectos más relevantes que voy a utilizar para realizar mi propuesta de cómo trabajar la prevención de la violencia de género en todos los niños y las niñas, a nivel colectivo, en la etapa de infantil y primaria. Para ello, la línea de la prevención va a estar basada principalmente en actividades inclusivas en las cuales participe todo el alumnado. Voy a utilizar la exteriorización de los problemas y focalizar la potenciación de las interacciones transformadoras, dialógicas e igualitarias.

## **7. Prevención de la violencia de género**

La violencia de género es una lacra social que lejos de desaparecer sigue presente en nuestra sociedad. Es una consecuencia de todo un proceso de socialización y, en este sentido, los centros educativos tenemos mucho que aportar en lo relativo a la erradicación de la violencia de género.

La superación de la violencia de género requiere de su abordaje integral de todas las áreas y ha de contar con la implicación de toda la sociedad. En esa línea se aprobó en 2004 la Ley orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

El Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, CREA, lleva más de 10 años investigando sobre la prevención de la violencia de género, y en concreto quiero resaltar una investigación pionera que se recoge en el libro de Jesús Gómez (2004), que ha desarrollado la línea de Socialización Preventiva de la violencia de género. Esta línea estudia las interacciones sociales (medios de comunicación, grupos de iguales, familia, centro educativo...) que generan una socialización y un aprendizaje de modelos amorosos y atractivos que se vinculan a la violencia de género.

Otros referentes teóricos que están en la línea de la socialización preventiva son la teoría del interaccionismo de Mead (1990), la Teoría de la Acción comunicativa de Habermas (1987) y el planteamiento de las emociones de Elster (2001), que van explicando cómo se crean nuestros gustos y deseos.

La falta de reconocimiento de la problemática es el primer impedimento para poder trabajar la prevención de la violencia de género en los centros educativos. Lo que buscamos en las escuelas es que los niños y las niñas no se enamoren (o creen enamorarse) en el presente ni en el futuro de personas que les maltratan. Para ello, perseguimos vaciar de atractivo la violencia y dotar de atractivo la no violencia. No podemos quedarnos en el lenguaje de la ética (Flecha y Puigvert, 2010), donde solo planteemos qué es conveniente y qué no lo es. Hay que trabajar desde un lenguaje del deseo dotando de atractivo los modelos igualitarios.

Teniendo en cuenta estos parámetros, desde el Departamento de Orientación Educativa de Colegios de Infantil y Primaria tenemos una función estratégica para poder desarrollar y propulsar la prevención de la violencia de género.

Desde la orientación educativa se realizan acciones a nivel individual, grupal y de centro y se trabaja, desde el acompañamiento, a los diferentes agentes que conforman la Comunidad Educativa, principalmente al alumnado, profesorado y familias.

Pretendo identificar actuaciones que se puedan fomentar en los diferentes niveles planteados y con la participación de los diferentes agentes de la Comunidad Educativa.

La finalidad que persigo con estas actuaciones es la ampliación de la conciencia gracias a los diálogos mantenidos y al cambio de narrativa para conseguir una identificación de la violencia y una posterior actuación o posición de rechazo ante ella.

Para llevar a cabo estas iniciativas quiero señalar un aspecto clave para la prevención y la actuación ante la violencia de género: la amistad.

La educación en el sentimiento de la amistad está cobrando una importancia clave

en la convivencia de nuestros centros escolares y por ende en el éxito escolar de todos los niños y las niñas. Este trabajo se centra en las últimas evidencias científicas y, por esto, voy a comenzar haciendo referencia a la Neurociencia.

Cahill (1996) y Kandel (2007) nos demuestran que los episodios vitales con una alta carga emocional tienden a almacenarse y consolidarse en la memoria a largo plazo y se recuperan con mayor facilidad. Esta evidencia explica cómo la emoción cobra un papel fundamental en los aprendizajes y en las relaciones personales, y por tanto afecta también a la mejora de la convivencia.

Siguiendo esta línea, en la actualidad, el Departamento de Psicología de la Universidad de Loyola (Córdoba. Andalucía) está siguiendo una línea de investigación "Language and Cognition". Las bases de esta investigación son la psicología cognitiva y la neurociencia humana, poniendo el foco en la memoria autobiográfica de adolescentes relativa a relaciones afectivo-sexuales donde ha habido algún tipo de violencia. Su objetivo es, por una parte, describir esa memoria, y, por otra, apoyar el cambio de la misma para mejorar las elecciones que toman en sus vidas.

Sandra Racionero, directora de este Departamento de Psicología, nos informa el 19 de enero de 2017 en el Blog de Psicología de la Universidad Loyola Andalucía:

Pero dos evidencias científicas nos permiten afrontar esta situación desde un punto de vista transformador: (1) la atracción hacia perfiles de masculinidad violenta es aprendida en la experiencia a través de las interacciones sociales, sobre todo con el grupo de iguales (Valls, Puigvert y Duque, 2008) y, (2) la memoria autobiográfica, la que es propiamente humana, es maleable (Cohen & Conway, 2008).

Sobre esta base, nuestra investigación plantea la hipótesis de que a través de la interacción comunicativa con las adolescentes y de ciertos usos del lenguaje en la misma es posible transformar la memoria autobiográfica de relaciones violentas, fomentando mayor recuperación de la memoria de esos episodios, cognición crítica acerca de los mismos y, lo que es más importante, el cambio en algunas de las emociones asociadas a la memoria de esa relación, pasando progresivamente de evocarles atracción a producirles rechazo hacia aquellas personas que las menospreciaban y maltrataban y hacia los episodios vividos con ellas.

Algunas de las funciones que ejercen las relaciones de amistad según Hartup (1985) son las siguientes:

- 1- Recursos emocionales. Tanto para la diversión como para la adaptación al estrés.
- 2- Recursos cognitivos. Para la resolución de problemas y la adquisición de conocimientos.
- 3- Contextos para las habilidades sociales. Por ejemplo, la comunicación social, la cooperación y las habilidades de entrada en un grupo son adquiridas y elaboradas.
- 4- Precursores de relaciones posteriores.

Como ya he señalado antes, una de las bases teóricas que dan respuesta a prácticas para el desarrollo de la educación en los sentimientos y la mejora de la convivencia y que se construyen desde las bases científicas es la Teoría Crítica del Radical Love, iniciada por Jesús Gómez. Este autor realiza una contribución desde la pedagogía crítica al permitir a las personas comprender los mecanismos que rigen las emociones y el proceso de elección de las relaciones afectivosexuales.

Gómez (2004) plantea que en nuestros centros educativos se han de fomentar relaciones de amistad dialógicas e igualitarias. Así podríamos decir que potenciar estos tipos de relaciones nos permitirá tener escuelas libres de violencia.

Además según las últimas investigaciones (Mayes & Cohen, 2004), las primeras relaciones afectivo-sexuales cobran un papel esencial en las posteriores relaciones de pareja. Este es uno de los motivos que hace que las primeras relaciones sean fundamentales para generar, en el futuro, relaciones afectivo-sexuales sanas e igualitarias.

Es esencial no naturalizar la violencia pues estos procesos son interiorizados y posteriormente transferidos a otras situaciones o relaciones. Por este motivo, hay que fomentar la violencia 0 desde los 0 años hacia cualquier persona.

Mead corrobora esta idea: “Somos lo que somos gracias a nuestra relación con otros” (Mead, 2009: 381). “En nuestra conducta reflexiva estamos siempre reconstruyendo

la sociedad inmediata a la que pertenecemos. Adoptamos ciertas actitudes definidas, que implican relación con otros. En la medida en que tales relaciones son cambiadas, la sociedad misma es cambiada. Reconstruimos continuamente. Cuando se llega al problema de la reconstrucción, hay una exigencia esencial: que todos los intereses involucrados sean tenidos en cuenta” (Mead, 2009: 387).

Una vez destacado el papel de las primeras relaciones de amistad, ¿qué papel tenemos las escuelas en este sentido? En la escuela podemos profundizar en las relaciones de amistad, por esto una de las estrategias básicas para potenciar estas relaciones es trabajar en grupos grandes, pequeños y a nivel individual (Mayes y Cohen, 2004). El grupo cobra un papel fundamental a causa de las múltiples funciones que ofrece, una de ellas es la función del modelaje. Así mismo, el poder que tiene la imitación para el aprendizaje está cobrando mayor relevancia gracias a las nuevas investigaciones relacionadas con las neuronas espejo (Neil Mercer, 2013).

Es importante mantener una actitud crítica y de coherencia a partir de la observación de los otros y otras, que nos sirven como espejo. Es importante crear espacios donde puedan darse diálogos transformadores. Mead nos dice: “El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto a un todo, al cual pertenece” (Mead 2009: 170).

En este sentido, tal y como acabamos de comentar, el grupo adopta una especial importancia para la adquisición de diferentes aprendizajes, tanto a nivel académico como a nivel personal y relacional.

Por otra parte, tenemos el concepto “cerebro social”, que presentó la antropóloga evolutiva Dunbar (1998). Desde entonces se ha generado un debate interesante entre la relación entre las capacidades mentales individuales y la interacción social. En este sentido, Neil Mercer (2013) sugiere que el concepto de cerebro social es potencialmente útil para la comprensión de la relación dinámica e interactiva entre el pensamiento individual y colectivo, y el papel del lenguaje en la mediación de esta relación. Además, la



teoría sociocultural de Vygostky (2012), como ya he explicado anteriormente, nos ofrece un marco para esta reconceptualización que nos permite conseguir una mejor comprensión de la relación entre la actividad "intermental" (colectivo) y la actividad "intramental" (individuo).

En otras palabras, estos autores nos señalan cómo funciona el aprendizaje en un primer momento. Es decir, el aprendizaje se inicia en la interacción entre otros (intermental) para posteriormente hacer una introspección individual de este aprendizaje (intramental).

Gracias a este proceso, si fomentamos en las escuelas unas interacciones transformadoras, igualitarias y dialógicas, multiplicaremos y enriqueceremos los aprendizajes individuales y colectivos en busca de la erradicación de la violencia de género.

## **8. Transformación de la narrativa para la prevención de la violencia de género desde las funciones de la orientación educativa en un centro de infantil y primaria**

Es una evidencia científica la incidencia que tiene la violencia de género en la salud integral de la persona y en el bienestar de la sociedad. Para erradicar esta realidad voy a profundizar en lo que podemos aportar desde la orientación educativa en los centros escolares para la transformación que necesitamos llevar a cabo en pro de una sociedad sana e igualitaria.

Existen muchas propuestas desde la psicoterapia que siguen esta mirada de la salud y de la persona desde un enfoque integrador. Un modelo comprensivo de intervención consiste en fomentar la integración de la emoción, motivación, cognición y conducta (Norcross y Goldfried, 1992).

El planteamiento que quiero compartir va a seguir este enfoque integrativo. En este caso, mi propuesta de trabajo va a poner el foco de intervención en la cognición (en la

narrativa) y en el sentimiento y las emociones, a pesar de que todos estos elementos están siempre presentes en interrelación. Las finalidades que voy a plantearme son la transformación de la narrativa, gracias a la interacción con los demás para un efecto integral en la salud de la persona y de la comunidad.

La educación de los sentimientos y las emociones va a estar presente durante toda la propuesta debido a su relevancia, y en este sentido el foco de mi trabajo se va a centrar en los espacios que facilitan los centros escolares para poder vivir y fomentar sentimientos que favorezcan relaciones justas e igualitarias.

En esta línea quiero resaltar el estudio realizado por María del Mar Ramis et al. (2014), sobre cómo el diálogo en los actos comunicativos transforma el análisis de las mujeres acerca de por qué sufrieron violencia de género. Analizan cómo las mujeres que sufren violencia de género pueden recibir ideas de familias, amigos/as y otros agentes sociales, que vuelven a victimizarlas colocándolas en una situación pasiva, tal y como estaban antes de la situación de abuso. Por contra, a través del diálogo desarrollado en los actos comunicativos diarios, estas mujeres se convierten en sujetos activos interiorizando una percepción diferente de sí mismas, gracias a que pueden volver a plantearse ideas, cuestionándose y transformando aquellas creencias y emociones en las que basan sus relaciones afectivo-sexuales.

Gracias a este proceso comunicativo se pueden reemplazar las creencias que les han llevado a una situación de abuso. Esto influye directamente en la creación de una nueva identidad empoderada, esta nueva identidad la va generando la víctima a través del contraste entre su historia personal y el conocimiento existente sobre el proceso de Socialización en la Violencia de Género. Es precisamente en este punto donde podemos apreciar claramente el carácter transformador de estos actos comunicativos.

Durante esta transformación de la identidad y del proceso de empoderamiento se detectan aspectos que son clave en las relaciones afectivo-sexuales: amor, deseo sexual o dinámica de relación. Estos nuevos significados se elaboran gracias a las principales contribuciones de la Comunidad Científica Internacional relacionados con el modelo

negativo de deseo sexual que fomenta un tipo de relaciones violentas. En estos procesos dialógicos, se favorecen procesos de resignificación de conceptos clave para el establecimiento de relaciones afectivo-sexuales sanas e igualitarias.

La persona vive un proceso de transformación y también su contexto porque mediante la incorporación de creencias recientes en sus actuales interacciones con amigos/as, familia y otros miembros de la sociedad, transforma pasos personales en otros sociales. (Flecha et al., 2011; Mead 1934).

En esta línea de socialización y focalizando la perspectiva de género como transversal en el funcionamiento de un centro escolar, quiero incluir algunas recomendaciones para educar con perspectiva de género en las escuelas:

–Visibilizar en todos los ámbitos del saber y de la vida, las aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia para que éstas puedan tener el protagonismo y el reconocimiento social que se corresponde con la realidad a nivel histórico y en el presente.

– Organización democrática y paritaria de cargos y roles de la organización escolar.

– Usar un lenguaje inclusivo en los diferentes proyectos del centro escolar y como vehículo de comunicación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa.

–Revisar y enriquecer los documentos oficiales y proyecto del centro desde la perspectiva de género.

–Favorecer espacios que posibiliten: la educación en el sentimiento de la amistad, la construcción de la identidad desde una elección libre, cuestionamiento de los modelos tradicionales, la igualdad de la diferencias la construcción de relaciones afectivo-sexuales sanas, la ciudadanía digital responsable, el empoderamiento y competencias socioemocionales a nivel individual y grupal y entrenamiento en habilidades asertivas y empáticas

–Fomento de la vivencia de valores tales como: la solidaridad, la igualdad de las diferencias y la coherencia.

–Tolerancia 0 ante situaciones de violencia

–Orientación personal, académica, vocacional y profesional con perspectiva de

género.

A continuación, voy a centrar mi propuesta desde el ámbito de la orientación educativa en centros de educación infantil y primaria. Para ello, voy a destacar cuáles van a ser las funciones, que se recogen en la ORDEN de 10 de marzo de 1995, de la Conselleria de Educación y Ciencia, que voy a desempeñar en esta ocasión:

- a) Participar en el apoyo técnico y el asesoramiento psicopedagógico a los centros:
  - Asesorando al profesorado en el tratamiento a la diversidad.
  - Asesorando al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Colaborando en la prevención y detección de las condiciones que dificulten o faciliten el desarrollo personal y el proceso de aprendizaje del alumnado.

Teniendo en cuenta estas funciones voy a distinguir varios niveles de intervención. En estos niveles lo que pretendo es colaborar con la prevención y erradicación de la violencia de género para facilitar el desarrollo personal y el proceso de aprendizaje del alumnado (atención a la diversidad y proceso enseñanza-aprendizaje).

Voy a trabajar desde la siguiente perspectiva, por una parte, teniendo en cuenta el colectivo destinatario: alumnado, profesorado y familias. Por otra parte, teniendo en cuenta la mirada sistémica: individual, grupal e institucional.

Estas dimensiones y colectivos van a estar en relación durante todo el proceso y van a perseguir las siguientes finalidades:

- Cuestionamiento de creencias relacionadas con el amor, el deseo sexual y las dinámicas de relación.
- Visibilización del protagonismo de la mujer en la historia.
- Diversidad sexual, de género, cultural y socioeconómica.
- Cambio de la narrativa para el empoderamiento.
- Fortalecer actitudes: autoconcepto y autoestima.

- Habilidades socioemocionales (escucha y la capacidad de empatía).
- Valores que promueven la construcción personal y social (solidaridad e igualdad de las diferencias).

## NIVELES DE ASESORAMIENTO Y LAS PRINCIPALES ACTUACIONES:

Un aspecto clave para que estas propuestas consigan ser exitosas es la figura del orientador/a.

Por una parte, encontramos el modelo de persona que transmite esta figura. Es esencial que las personas facilitadoras de estos procesos de transformación sean conscientes de cuales son sus capacidades y limitaciones como personas, para ello, han de vivir los valores que tienen que transmitir en su proceso de acompañamiento y asesoramiento. Algunos valores que considero más importantes son: la solidaridad, el respeto a la diferencia y la coherencia. También son relevantes las habilidades sociales que posea, cobran una especial significación las siguientes habilidades: la asertividad, la empatía y el diálogo igualitario. Y por último, quiero destacar la importancia de que la persona encuentre un sentido a lo que está haciendo, es decir, que ubique sus acciones en un sentido más amplio. En este caso en concreto, el sentido estaría relacionado con la construcción de un mundo más solidario e igualitario.

Por otra parte, va a ser esencial el establecimiento de un vínculo seguro entre el orientador/a y la persona o grupo a quien asesore y acompañe. Este vínculo se va estableciendo con el tiempo y con las interacciones mantenidas. Es de interés que en esta vinculación aparezcan algunos elementos como: la confianza, la sinceridad, la firmeza, la empatía, la seguridad y la cercanía. Para que se dé una comunicación efectiva es indispensable construir puentes, entre los diferentes agentes en interacción.

Los tres niveles de asesoramiento son:

**1. Asesoramiento individual: Alumnado, miembros de las familias, profesorado**

ACTUACIONES:

– **Entrevistas individuales.** Estas entrevistas pueden tener muchas finalidades, voy a centrarme en estos espacios como aquellos momentos donde profundizar en los aspectos intrapersonales del individuo. Esta situación es relevante pues en muchas ocasiones nuestra vida se centra en la interacción con los otros y no dejamos espacio para integrar los aprendizajes adquiridos, para ampliar nuestra conciencia. Como ya he comentado estas entrevistas pueden ser dirigidas al alumnado, al profesorado o a las familias.

Cada colectivo tiene su idiosincrasia, y por esto, sus necesidades son diferentes, estos tres agentes claves para el funcionamiento de un centro escolar pueden necesitar de un espacio donde ampliar su conciencia y encontrar un lugar donde encontrarse seguros para explicitar sus inquietudes y sus dudas. Es aquí donde la orientación educativa tiene un valioso papel.

Las entrevistas individuales, según las funciones de la orientación educativa establecidas por la conselleria de educación en la actualidad, son momentos puntuales que se ofrecen cuando surge algún tema a profundizar o resolver. Esta demanda puede realizarse por parte del alumnado, profesorado o familias, o por parte del orientador/orientadora (por su iniciativa o por la petición del profesorado o equipo directivo).

Este espacio va a servir para poder trabajar las actuaciones que a continuación explicaré, para recoger demandas, dudas o conflictos no resueltos y para ampliar la conciencia reforzando los elementos clave que he señalado anteriormente: amor, deseo sexual y dinámica de las relaciones. El/la orientador/a tiene que tener claro estos términos

de manera que pueda extrapolarlos a las diversas situaciones con las que se pueda encontrar durante su asesoramiento y acompañamiento.

– **Escritura de cuentos resilientes y empoderadores**, con perspectiva de género. Esta actuación va dirigida principalmente al alumnado aunque también puede realizarse con el acompañamiento del profesorado o de las familias, voy a diferenciar dos tipos de trabajos. Por una parte, aquellos cuentos que podamos construir a raíz de las historias de vida del alumnado y, por otra parte, el uso de cuentos ya escritos que nos puedan servir para transmitir una enseñanza o para que el alumnado se sienta identificado con algún personaje.

En el caso del uso de los cuentos ya escritos, es muy interesante el uso de la identificación, gracias a la cual, a la persona le puede ser más sencillo verbalizar situaciones que le es difícil expresar con palabras. Es decir, utilizaríamos el mecanismo de la proyección (poner fuera lo que me pasa dentro) para posteriormente, una vez lo he identificado, poder identificarlo conmigo e integrarlo dentro de un relato propio. Esta técnica es especialmente interesante para el alumnado de infantil y primaria pues el uso del lenguaje de los cuentos puede ser más cercano que el lenguaje que utilizamos en el mundo adulto. Los cuentos clásicos son un recurso muy interesante pues muestran estereotipos, roles y valores sociales que se pasan de generación en generación. Son muy útiles para este tipo de trabajos. Es importante que la duración del cuento sea breve para poder, en pocas sesiones, leerlo y trabajar las proyecciones del niño o la niña.

Algunos cuentos clásicos interesantes, son:

- *David y Goliat*. Colección ¡Ya sé leer! De SM
- *El flautista de Hamelín*. Colección ¡Ya sé leer! De SM
- *La cigarra y la hormiga*. Colección ¡Ya sé leer! De SM
- *La tortuga y la liebre*. Colección ¡Ya sé leer! De SM
- *Aladino*. Colección: Arlequín
- *Hansel y Gretel*. Colección ¡Ya sé leer! De SM
- *La ratita de campo y la ratita de la ciudad*. Colección ¡Ya sé leer! De SM *Caperucita Roja*. Colección: Leer con Susaeta. Editorial: Susaeta

A continuación presento el cuadro 2 donde se recogen otros cuentos donde se puede trabajar más explícitamente la diversidad de sexo y de género, los he extraído de la Guía Biblioteca de Colores confeccionada por el Colectivo Lambda.

CUADRO 2. CUENTOS PARA TRABAJAR DIVERSIDAD DE SEXO Y GÉNERO

<b>SER DIFERENTE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- DIOS, Olga de (2013). <i>Monstruo Rosa</i>. Madrid. Apila Ediciones.</li> <li>- PAVÓN, Mar (2015). <i>¡Eso no es normal!</i> Madrid. Nubeocho Ediciones.</li> <li>- RUILIER, Jerome (2014). <i>Por cuatro esquinitas de nada</i>. Valencia. Editorial Juventud</li> </ul>
<b>DIVERSIDAD FAMILIAR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- GUERRERO, Luisa (2011). <i>Maravillosas familias</i>. Barcelona. ONG por la no discriminación.</li> <li>- BELLVEHI, Bel; CANYET, Gloria (2011). <i>Familiium XX1</i>. Madrid. D'Aquari Edicions</li> <li>- HOFFMAN, Mary (2010). <i>El gran libro de las familias</i>. Madrid. Fundación Intermon Oxfam.</li> </ul>
<b>GÉNERO Y ROLES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- FINE, Anne (2002). <i>Billy y el vestido rosa</i>. Madrid. Alfaguara.</li> <li>- BERENGUER, Helena; IVARS, Carmen; JORDÀ Teresa (2013). <i>La peluca de Luca</i>. Madrid. La peluca de Luca.</li> <li>- PIÑÁN, Berta (2007). <i>Las cosas que le gustan a Fran</i>. Madrid. S.L. Hotel Papel Ediciones</li> </ul>
<b>ORIENTACIÓN SEXUAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- MOZETIC, Brane (2016). <i>Mi primer amor</i>. Barcelona. Bellaterra.</li> <li>- AMAVISCA, Luis y RENDEIRO, Elena (2015). <i>La princesa Li</i>. Madrid. Nubeocho Ediciones.</li> <li>- FAN ENG, Gee y SÁNCHEZ, Mª Isabel (2015). <i>Pequeña &amp; Grande Frida Kahlo</i>. Barcelona. Alba editorial</li> </ul>
<b>IDENTIDAD DE GÉNERO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- DONOSO, Nacho y BAILÓN, Rita. (2015) <i>Trans bird</i>. Madrid. Opera Prima</li> <li>- RIVERA, Silvia (2015). <i>Piratrans Carabarro</i>. Málaga. La Calle</li> <li>- JENNINGS, Jaz y HERTHEL, Jessica (2015). <i>Soy Jazz</i>. New York. US Edition</li> </ul>

Para trabajar la violencia de una manera más explícita, está el cuento de Begoña Ibarrolla (2008) *El club de los valientes* (Madrid. Editorial SM). Este cuento es muy



adecuado para trabajar los diferentes roles que podemos encontrar en una situación de violencia: víctima, agresor/a y testigos. También nos permite identificar herramientas para eliminar la violencia.

La construcción de cuentos a raíz de las historias de vida es una técnica muy interesante para la reconstrucción de la narrativa identificada con nuestra identidad y empoderamiento. Para ello, será importante detectar aquellos hechos más conflictivos acontecidos en la historia de la persona, escuchar cuál es la interpretación de la persona del hecho sucedido y ayudarle a construir una narrativa de lo ocurrido con una mirada empoderadora. De esta manera, acompañaremos a la persona a que adquiera un sentido y una conciencia de su historia que le permita vivir y actuar en la vida desde una posición poderosa y no victimizada. Este cambio de posición va a ayudar a que la persona se desarrolle con actitudes sanas y proactivas.

A continuación presento un ejemplo de cuento, a partir de una sesión que realicé como orientadora educativa con un alumno de 11 años y su madre.

Demanda de la madre a la orientación educativa: Conductas violentas de su hijo hacia ella, no le hace caso y ella no sabe que hacer con él.

Breve recogida de información de la historia de esta familia: Familia monomarental. Situación de violencia de género. Separación de los padres con orden de alejamiento cuando el niño tiene 5 años. Desde ese momento el niño no ve a su padre, sólo en una ocasión cuando viaja a Canarias.

Actividad propuesta: Se le propone al niño que confeccione un cuento que el contaría a su hijo o hija sobre su infancia. Este cuento lo elaboramos con la ayuda de la orientadora y de la madre. Se le concede especial importancia a los espacios en la historia del niño que han sido rellenados por el mismo (en muchas ocasiones, unidas a sentimientos de culpa, de enfado, de confusión...) por ausencia de una información organizada y clara. Estos momentos son: historia anterior a la separación, toma de decisión de la separación, motivos por los cuales hay una ausencia de relación con el padre, historia después de la separación e historia que queda por construir. Cuando se acompaña en la realización de este cuento es especialmente relevante el uso de lenguaje sencillo, dar información de los hechos ocurridos, proteger las situaciones de abandono, buscar un sentido de todo lo vivido, ser personajes activos, empoderados y protagonista

de su historia. (VER ANEXO 1. Cuento de Luís)

## **2. Asesoramiento Grupal: aula, claustro, familia**

ACTUACIONES:

### **– Educación sentimiento de la amistad**

La literatura científica nos informa del efecto de la solidaridad en el grupo de iguales y también del papel de la amistad para la prevención y erradicación de la violencia escolar.

La amistad aparece como un medio para prevenir a los niños y las niñas de relaciones no igualitarias que promuevan la agresión. Boulton *et al.* (1999), analiza la correlación entre los procesos de victimización y los lazos de amistad entre iguales pre-adolescentes. Sus resultados constatan que cuando estos menores mantienen relaciones recíprocas de amistad con compañeros y compañeras de su grupo-clase, ello repercute directamente en el hecho de recibir menos ataques y acosos. Paralelamente aquellos cuyos lazos de amistad son más débiles presentan mayores índices de agresiones.

Otros estudios nos indican cómo, para fomentar un clima escolar positivo, resultan claves las relaciones entre iguales cuando se dan un ambiente inclusivo, como en los círculos de amigos/as que se han desarrollado más específicamente en el caso del alumnado con discapacidad.

Otros análisis destacan la importancia de la relación profesorado-alumnado con una base positiva y de apoyo del profesorado hacia el alumnado, esto repercute directamente en la convivencia y la seguridad del alumnado.

El valor de la libertad se encuentra relacionado con la amistad, es decir, las personas son las que deciden libremente tener unas amistades u otras. Esta libertad y este respeto son fundamentales en casos de personas que han sido víctimas pues les dota de

empoderamiento para decidir con quién quieren relacionarse, y, para esto, es necesaria la socialización preventiva y señalar quiénes son los que te tratan bien y quiénes son los que te tratan mal. Esto es primordial realizarlo desde las primeras edades.

Mayes y Cohen (2003) ponen de relieve la importancia del proceso de socialización en los sentimientos y cómo los menores perciben desde muy temprano los episodios de violencia. Según estos investigadores, la buena gestión de todo este proceso puede constituir la base de sus futuras relaciones de forma que queden alejadas de la violencia.

Por último, las investigaciones nos indican cómo la amistad, los sentimientos y las emociones no se aprenden en actividades puntuales sino en actuaciones que consideren ambos aspectos a la vez. Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), identificadas en el proyecto INCLUD-ED como acciones universales que consiguen los mejores resultados educativos y en convivencia, transferibles en diferentes contextos, han demostrado la posibilidad de satisfacer esta doble dimensión. Ejemplos de ellas son las tertulias dialógicas, que explicaré en el siguiente punto.

### – **Tertulias dialógicas**

Las tertulias son un espacio donde gracias al diálogo entre todos los participantes se construye colectivamente el significado y el conocimiento. Las tertulias se desarrollan teniendo en cuenta los siete principios de Aprendizaje Dialógico (Ver cuadro 3) mediante los cuales garantizamos que el diálogo sea transformador e inclusivo como una herramienta y como un fin en sí mismo.

### CUADRO 3. SIETE PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO

1. Diálogo igualitario:	Dialogar es conversar con las demás personas sin imponer la propia opinión, basándonos en posiciones de poder o adoptando estrategias para llevar a la otra persona a nuestro terreno. Constituye una apuesta firme por hacer que prime la fuerza de los argumentos, no el argumento de la fuerza.
2. Inteligencia cultural:	La inteligencia constituye un potencial biopsicológico moldeable que se actualiza según las oportunidades que se crean en cada contexto, en cada ambiente, en cada lugar. El concepto de inteligencia cultural integra tanto a la inteligencia académica como a la inteligencia práctica y a la comunicativa, y hace hincapié en el aprovechamiento de la diversidad de potenciales de las personas para lograr el desarrollo individual y alcanzar el bien común.
3. Transformación:	El concepto de transformación se refiere a la necesidad de cambiar las circunstancias que fomentan la desigualdad en cualquiera de sus formas y la falta de oportunidades, convirtiendo los obstáculos en oportunidades para superar dichas desigualdades. Como dice el educador brasileño Paulo Freire (1997): “Las personas somos seres de transformación, más que seres de adaptación”.
4. Dimensión instrumental	Cumplir el objetivo universal de que los niños y las niñas aprendan más y lo pongan de manifiesto. Para ello, como apunta la comunidad científica internacional, el rendimiento académico satisfactorio responde más a las altas expectativas y a la capacidad real de aprendizaje del alumnado.
5. Creación de sentido:	El conocimiento se encuentra distribuido entre las personas y debe ser compartido dialógicamente y en igualdad de condiciones. Convocando la libertad y ejerciéndola desde el diálogo igualitario es como construimos el sentido, entre todos y todas.
6. Solidaridad:	Lograr el pleno éxito educativo requiere del compromiso y la solidaridad de todos los agentes educativos que operan más allá de las aulas, de las asociaciones, de los colectivos, de las instancias gubernamentales, etc. Con la colaboración de todos y todas, el aprendizaje se extiende a todos los lugares, dentro o fuera de la escuela, y nadie queda excluido.
7. Igualdad de diferencias	Asumir las diferencias entre las culturas y entre las personas como punto de partida de una insondable riqueza sobre la que ir construyendo el presente y soñando un futuro mejor, donde todo el mundo tenga cabida en igualdad de condiciones. Solo las propuestas igualitarias desde los ámbitos político, económico, educativo, laboral, etc. pueden elevar el nivel de democracia y aumentar la cohesión social en el seno de las sociedades.

FUENTE: <https://escuelademendigorria.wordpress.com/los-7-principios-de-la-comunidad/> (fecha de consulta: 5 de mayo de 2017)

Las tertulias se centran en diferentes ámbitos: literatura, matemáticas, arte, música, ciencia y pedagogía. A consecuencia de su metodología todas estas actuaciones trabajan la prevención de la violencia de género, pues en los 7 principios del aprendizaje dialógico se recogen aquellos valores desde donde construir una sociedad más justa e igualitaria. A continuación me centraré en aquellas que me parecen más adecuadas para trabajar la finalidad que planteo de la transformación de la narrativa para la prevención de la

violencia de género.

Las tertulias dialógicas ofrecen un espacio de relación directa entre el alumnado teniendo en cuenta toda la diversidad que presenta: la edad, el sexo, el género, la cultura, el nivel económico...

En cada sesión la persona participante comparte con el resto un texto literario, una obra de arte, una pieza musical, una aportación matemática, etc... La finalidad es compartir qué le ha llamado la atención, puede ser porque lo relacione con alguna experiencia pasada, porque tenga dudas sobre ella, porque tenga alguna idea relacionada... Gracias a estas aportaciones podemos profundizar en la obra elegida, facilitando la construcción de nuevos conocimientos alcanzados gracias a la interacción con las otras y los otros.

En cada una de las sesiones una persona participante adopta el rol de moderadora o moderador, que se encarga de garantizar la participación igualitaria entre todos y todas.

Para que la construcción del conocimiento o del significado colectivo sea transformador, es importante que algunas de las personas que participen en estos espacios tengan esta formación relacionada con la perspectiva de género con evidencias científicas, para que mediante el uso de un diálogo igualitario podamos introducir en las interacciones ideas o argumentos que rompan con prejuicios o falsos mitos que lo que hacen es perpetuar las desigualdades y la cultura del patriarcado.

A continuación, voy a profundizar en aquellas tertulias más adecuadas para trabajar la prevención de la violencia de género desde la transformación de la narrativa. Según nos informan las últimas investigaciones científicas la formación de toda la Comunidad Educativa, es decir, de todos los agentes implicados en la educación de los niños y las niñas influye en la mejora de su éxito personal y académico. Estas tertulias pueden utilizarse para la formación de toda la comunidad educativa. Se ha encontrado un gran

impacto en la formación del profesorado y en la formación de familiares, sobre todo con las tertulias literarias y con las pedagógicas.

Tras revisar las propuestas de las mejores obras de la humanidad en diferentes disciplinas, realizadas por el *CREA, Community of Research on Excellence for All*, voy a incluir en todas estas disciplinas un punto en el cual aparezcan algunas autoras silenciadas habitualmente en las selecciones canónicas. Las mujeres que incluyo no cuentan con la rigurosidad que se lleva a cabo en una selección canónica ya que es posible no reúnan los requisitos que se necesiten para estar dentro de esas listas. La dificultad de reunir esos requisitos son el resultado de una historia androcéntrica y eurocéntrica. Por esto, es necesario su presencia para que la historia tenga una visión real y más inclusiva y romper así la violencia estructural y sistémica.

#### A. Tertulias Literarias Dialógicas (TLD)

En estas tertulias se leen algunas de las mejores obras de la literatura universal según consenso general ya que según se recoge en la web (<http://utopiadream.info>. Consulta realizada el 11 de abril de 2017) nos garantizan que existe un conocimiento, mejora del vocabulario, mayor comprensión de la situación histórica, mejor calidad de la literatura, y en definitiva los que marcan historia en las diferentes culturas, constituyéndose en referentes culturales de primer orden para comprender y reflexionar sobre el mundo. Actualmente, en nuestras sociedades globalizadas, el canon sirve para señalar las obras más importantes de la Humanidad, es una realidad que este canon tiene una mirada androcéntrica y eurocéntrica, por esto es necesario que ampliemos nuestra mirada más inclusiva a nivel de género y a nivel cultural para que estas obras constituyan un aprendizaje básico para entender y comprender nuestra sociedad. A continuación presento un anexo donde se ofrece el listado de obras que propone el CREA, en el listado se observa una escasez de presencia femenina (ANEXO 2: Propuesta de lista de obras).

Según se recoge en la misma web, las mejores obras literarias de la Humanidad son aquellas que perduran a lo largo del tiempo. Sobre ellas existe un consenso universal que

reconoce su calidad y su aportación al patrimonio cultural de la humanidad. Son obras modelo en su género. También son obras que reflejan con una gran calidad y profundidad los grandes temas que preocupan a la humanidad, los universales, independiente de la cultura o la época. Son obras que no pasan de moda, que siguen interesando a las personas a través de generaciones aunque hayan sido escritas hace cientos o incluso miles de años, como la *Ilíada* o la *Odisea* de Homero.

Es necesario que esta definición de lo que son las grandes obras de la humanidad, los clásicos, sea revisada desde una perspectiva de género. Por este motivo, es importante cuestionarnos la mirada canónica desde la cual se ha realizado esta selección de obras, con una visión androcéntrica y eurocéntrica en lo relativo a la casi totalidad de sus obras.

Existe una relación directa entre las expresiones culturales y la desigualdad de género. En concreto, la literatura cobra un valor inmensurable de como los seres humanos narramos nuestra existencia.

Para conseguir transformar el mantenimiento de una sociedad androcéntrica y eurocéntrica es necesario incorporar obras literarias creadas por mujeres y de orígenes diferentes al occidental. Gracias a ello, podemos enriquecer nuestra historia y nuestra vida desde una mirada diversa e inclusiva.

#### Autoras silenciadas habitualmente en las selecciones canónicas:

**Jane Austen**, por ser pionera en la literatura de mujeres. Algunos libros: *Orgullo y prejuicio* (1813), *Emma* (1815), *Persuasión* (1817), entre otros.

**Emily Dickinson**, en la década de 1890 se publicaron sus tres antologías, no se saben con exactitud las fechas de las publicaciones: *Vida, Naturaleza, Amor y Tiempo y Eternidad*.

**George Eliot**, es el seudónimo que empleó la escritora británica Mary Anne Evans. Entre sus novelas, destaca: *Adam Bede* (1859), *Romola* (1863), *Felix Holt, the Radical*

(1866) y entre su poesía: *Agatha* (1869); *Armgart* (1871), *Stradivarius* (1873).

**Virginia Woolf**, sus obras más famosas incluyen las novelas, *La señora Dalloway* (1925), *Al faro* (1927), *Orlando: una biografía* (1928), *Las olas* (1931), y su largo ensayo *Una habitación propia* (1929)

## B. Tertulias Musicales Dialógicas (TMD)

Los beneficios de disfrutar de la mejor música de la humanidad son la mejora lingüística, ayudarnos a comprender la historia universal y a entender y reflexionar el mundo en el que vivimos.

Propuestas de audiciones según la web <http://utopiadream.info> (fecha de consulta 11 de abril de 2017 ) :

1. *Romances sin palabras*. Felix Mendelson.
2. *9ª Sinfonía*. Ludwig van Beethoven.
3. *El pájaro de fuego*. Ígor Stranvinsky.
4. *El Amor Brujo*. Manuel de Falla.
5. *Piezas para piano*. Frédéric Chopin.
6. *Oratorio del Mesías*. Friedrich Häendel.
7. *El arte de la fuga*. Johann Sebastian Bach
8. *Sinfonía No. 5*. Ludwing van Beethoven.
9. *Las Cuatro Estaciones*. Antonio Vivaldi
10. *Valses*. Johan Strauss

Autoras silenciadas habitualmente en las selecciones canónicas:

**Maddalena Casulana** (1544-1590) The Toronto Consort: *Full Well She Sang: Women's Music from the Middle Ages and Renaissance*. Compositions of Hildegard of Bingen, Barbara Strozzi, Francesca Caccini, Claudin de Sermisy, Maddalena Casulana, et



al. Harmonia SRI 005, 2014.

**Fanny Mendelssohn** (1805-1847) *Italiaen, Im Herbste, Sehnsucht, Bergeslust, Ferne, Harfners Lied, Warum sind denn die Rosen so blass, Ach! Die Augen sind es weider, Ich wandelte unter den Baumen, Abendbild, Nach Suden, Kommen und Scheiden, Gondellied y Lied für Klavier* (este último solo para piano)

**Clara Wieck Schumann** (1819-1896)

Clara Schumann Piano Works. Eickhorst, Konstanze, piano, CPO Digital Recordings, 1999.

Robert and Clara Schumann Lieder. Bonney, Barbara, soprano / Vladimir Ashkenazy, piano, Londres, London Digital, 1997.

Clara Schumann and Her Family. Witoschynskyj, Ira Maria, Alemania, MDG, 1996.

Reich, Nancy. Clara Schumann. The Artist and The Woman. Revised Edition, Nueva York, Cornell University Press, 2001.

Chisell, Joan. Clara Schumann, Buenos Aires, Vergara, dadecaedro en 1985.

Kees van der Vloed, Clara Schumann-Wieck. De pijn van het gemis. Aspekt, Soesterberg 2012.

### C. Tertulias Artísticas Dialógicas (TAD)

Las obras artísticas nos permiten ampliar nuestro conocimiento sobre el arte y nos ayuda a comprender y reflexionar sobre temas cruciales de la humanidad.

Propuestas de obras artísticas según la web <http://utopiadream.info> (fecha de consulta 11 de abril de 2017):

#### **Pintura**

1. *La Gioconda* de Leonardo Da Vinci
2. *La venus del Nilo* de Sandro Botticelli

3. *La primavera* de Sandro Botticelli
4. *La última Cena* de Leonardo Da Vinci
5. *Guernica* de Pablo Picasso
6. *La noche estrellada* de Vicent Van Gogh
7. *El grito* de Edward Munch
8. *Virgen de la Rueda* de Leonardo Da Vinci
9. *Las tres gracias* de Rubens
10. *La creación de Adán* de Miguel Ángel
11. *La maja desnuda y la vestida* de Francisco Goya
12. *Las meninas* de Diego Da Silva Velázquez
13. *Colección Visiones de España* de Joaquín Sorolla

Autoras silenciadas habitualmente en las selecciones canónicas:

**Sofonisba Anguissola**, en 1580 regresó a Italia, donde realiza retratos y escenas de género como el *Retrato de una monja* (Colección Yarborough, Londres), su *Autorretrato* (Museo Poldi Pezzoli, Milán) o *La partida de ajedrez* (1555, Colección Radzinsky, Poznan)

**Marietta Robusti**, *Autorretrato* (1580, Uffizi, Florencia), *Retrato de mujer* (Uffizi, Florencia), *Dama veneciana* (Museo del Prado, Madrid), *Santa Inés resucita a Licinio* (1578-79, Santa Maria dell'Orto, Venecia), obra firmada por Jacopo Tintoretto, pero con evidentes intervenciones de otra mano, probablemente las de su hija Marietta.

**Judith Leyster**, *Autorretrato*, obra realizada en 1630 y de 1631 data *La proposición rechazada*.

**Artemisia Gentileschi**, *Susanna e i vecchioni*, Colección del conde de Schönborn, Pommersfelden, 1610, *Madonna col Bambino*, Galería Spada, Roma, 1610-11, *Giuditta che decapita Oloferne*, Galleria degli Uffizi, Florencia, 1612-13

## Escultura

1. *Discóbolo* de Mirón
2. *Laocconte y sus hijos*

3. *Eros y Psique* de Antonio Canova
4. *El Pensador* de Auguste Rodin
5. *David* de Miguel Ángel
6. *Apolo y Dafne* de Gian Lorenzo Bernini
7. *Piedad* de Miguel Ángel

Autoras silenciadas habitualmente en las selecciones canónicas:

**Harriet Hosmer**, *Thomas Hart Benton (sénateur)*, 1868 (Lafayette Square, St. Louis), *Oenone*, 1855 (Museo de Arte de San Luis), *Beatrice Cenci* (1577-1599), 1857, (the St. Louis Mercantile Library), *Zenobia, Queen of Palmyra*, 1857, (Instituto de Arte de Chicago)

**Vinnie Ream Hoxie** *Sappho* 1865–1870, *Thaddeus Stevens* 1865, *America* 1870 , *The West* 1870, *Miriam* 1870, *Abraham Lincoln* 1871

D. Tertulias de Ciencias Dialógicas (TCD)

Propuestas de libros científicos (fecha de consulta 11 de abril de 2017):

1. Darwin, Charles. *El origen de las especies*.
2. Galileo, Galilei. *Carta a la señora Cristina de Lorena, gran duquesa de Toscana*.
3. Galileo, Galilei. *Diálogo sobre los dos máximos sistemas del mundo ptolemaico y copernicano*.
4. Galileo, Galilei. *La gaceta sideral* (Contiene la Conversación con el mensajero sideral de Johannes Kepler).
5. Copérnico, Nicolás. *Sobre las revoluciones de los orbes celestes*.
6. Kepler, Johannes. *El secreto del universo*.
7. Levi-Montalcini, Rita (2011). *Elogio de la imperfección*. Barcelona: Tusquets. (Título original publicado en 1987: *Elogio dell'imperfezione*)-Elogio de la imperfección.

8. Kandel, Eric R. (2007). *In Search of Memory: The emergence of a New Science of Mind*. NY: Norton & Company.
9. Hawking, Stephen. *El gran diseño*.
10. Hawking, Stephen. *La teoría del todo*
11. Hawking, Stephen. *Los sueños de los que está hecha la materia*.
12. Hawking, Stephen. *Brevísima historia del tiempo*.
13. Hawking, Stephen. *Y Dios creó los números*.
14. Ramon y Cajal, Santiago. *Reglas y consejos sobre la investigación científica*.
15. Ramon y Cajal, Santiago. *Recuerdos de mi vida*.
16. Ramon y Cajal, Santiago. *Histología del sistema nervioso del hombre y de los vertebrados*.
17. Descartes, René. *El discurso del método*.
18. Lucrecio, Tito. *De rerum natura*.
19. Newton, Isaac. *Principios matemáticos de la filosofía natural*.

Autoras silenciadas habitualmente en las selecciones canónicas:

**Rosalin Flanklin** (1946), *Thermal expansion of coals and carbonised coals*

**Skłodowska-Curie, Marie** (1910). *Traité de radioactivité*. Dos volúmenes (en francés). París: Gauthier-Villars. OCLC 2191426.

E. Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD)

Grupos de personas diversas que tienen una alta implicación en la educación de los niños y niñas, especialmente profesorado, asesores y asesoras, orientadores y orientadoras, etc., leen las fuentes originales de libros relevantes a nivel internacional.

Para poder ofrecer la mejor educación para todos los niños y las niñas con garantías de éxito, es necesario recurrir a la formación con bases científicas, teóricas y evidencias avaladas por la comunidad científica internacional.

Propuestas de libros según la web <http://utopiadream.info> (fecha de consulta 11 de abril de 2017):

### ▲ **REFERENCIAS BÁSICAS**

1. Aubert, Adriana; Flecha, Ainhoa; García, Carme; Flecha, Ramón; Racionero, Sandra (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
2. Racionero, Sandra; Ortega, Sara; García, Rocío; Flecha, Ramón. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.

### ▲ **EDICIONES EN ESPAÑOL**

1. Bruner, Jerome (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Paidós
2. Freire, Paulo (2015). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
3. Gómez, Jesús (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.
4. Habermas, Jürgen. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Taurus
5. Mead, George Herbert (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
6. Vygotsky, Lev S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
7. Vygotsky, Lev S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

## ✧ **EDICIONES EN INGLÉS**

1. Bruner, Jerome (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Gomez, J. (2015). *Radical Love: A Revolution for the 21st Century*. New York-: Peter Lang.
2. Habermas, Jürgen. (1984). *The theory of communicative action. V. 1. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
3. Habermas, Jürgen. (1987). *The theory of communicative action. V.2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
4. Mead, George Herbert (1934). *Mind, self & society*. Chicago: University of Chicago Press.
5. Vygotsky, Lev S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T. Press Massachusetts Institute of Technology.
6. Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

### Autoras silenciadas habitualmente en las selecciones canónicas:

**Gouges, Olympe** (1791). *Declaración de los derechos de la Mujer y la ciudadana*

**Wollstonecraft, Mary** (1798). *Vindicación de los derechos de la mujer*.

**Gilman, Charlotte** (2003) *El empapelado amarillo* (1892)

**De Beauvoir, Simone** (1949) *El segundo sexo*. Paris, Gallimard

### – **Socialización Preventiva. Club de los valientes**

En las últimas investigaciones científicas se está concluyendo que para conseguir la Violencia 0 en las aulas, la socialización preventiva está ofreciendo unos resultados de garantía y de éxito. A continuación voy a explicar una propuesta para trabajar en los centros escolares que surge de la base de la socialización preventiva.

La finalidad de esta propuesta es el cambio de narrativa, es decir socializar en el rechazo a quien trata mal, utilizando como herramienta para generar diálogo el cuento titulado: Ibarrola, Begoña (2008) *El club de los valientes*. Madrid. Editorial SM.

Es importante asegurar la máxima participación y la formación de toda la comunidad educativa. Para ello, se realizará formación al profesorado, al personal del comedor y a las familias, realizaremos un planteamiento de trabajo la Violencia 0 desde los 0 años desde la socialización preventiva.

A partir de la lectura de este cuento, se realizan las siguientes actuaciones:

- Favorecer diálogos alrededor de que entendemos por ser valiente,
- Reformular el concepto de “chivato”, para ello es necesario dotar de valor el hecho de pedir ayuda y de romper el silencio cuando un compañero o compañera necesita ayuda. El alumnado va reconociendo cuáles son las actitudes valientes y las cobardes, relacionándolas con significados diferentes a los que habían identificado hasta el momento.
- Creación del “Club de valientes” siguiendo la historia del cuento, el alumnado comenzará a valorar la resolución de los problemas pacíficamente y rompiendo el silencio en los momentos que necesiten pedir ayuda. Partimos de la base de que todos y todas somos valientes, por esto toda la clase forma parte del Club. Se va identificando a los que van teniendo acciones cobardes (acciones agresivas) y los propios iguales les verbalizan que no les gustaba lo que hacen y que no se lo van a permitir. Estas personas con actitudes cobardes salen, de manera temporal, del club de los valientes. Esta posición que adopta el alumnado se generaliza a otros espacios del centro escolar (como patios y comedor).
- Un aspecto significativo para el éxito de esta actuación es que entre el alumnado se comuniquen cuando tienen actitudes cobardes y cuando son valientes. Una de las mejores formas de ayudar al agresor o agresora es que sus compañeros y compañeras le digan que eso no les gusta y que no se lo van a permitir. Esta actuación les aproxima a una identidad empoderada y a una adquisición de habilidades asertivas.

– El profesorado tiene una labor muy importante de supervisión para asegurar que el alumnado está defendiendo realmente a la víctima. En el caso de suceder conflictos fuertes con el alumnado que no han sido resueltos es necesario que el profesorado actúe y lo haga público,

– En la amistad no cabe la violencia, es “hacer escudo de amigos o amigas” de una manera pacífica. Si no sucede así se lleva al grupo para dialogarlo, es primordial hablar después de los momentos de patio o de comedor, por si hay algún conflicto que ha sucedido y que no se ha gestionado bien o no se ha acabado de solucionar.

– Una posibilidad es hacer un cartel con dibujos (en algunos se han utilizado a los superhéroes o superheroínas y ha funcionado muy bien). En este cartel se pone el nombre de los que pertenecen al “Club de valientes”. También aplican lo que han llamado “cortina mágica”, que utilizan para rechazar al agresor o agresora. Éste o ésta se vuelve “invisible” para el resto del grupo, permanece separado durante un tiempo, que se determina dependiendo del grado de gravedad de lo que haya hecho. Con el agresor o agresora tampoco se juega en el patio hasta que no haya cambiado de actitud y el grupo decida.

### 3. Asesoramiento Organizacional: centro escolar

#### ACTUACIONES:

##### – **Participación educativa de la comunidad**

La participación democrática de la comunidad educativa supone por una parte una presencia en los órganos de decisión, y por otra, una participación directa en la vida organizativa del centro y en la toma de decisiones, en lo relacionado con la educación de sus hijos e hijas, de esta manera se promueve una aceptación de la diversidad y del rendimiento académico de todo el alumnado.



La participación educativa de la comunidad se concreta de diversas maneras:

- **Lectura dialógica:** Más espacios de lectura en más tiempos y con más personas (utilizando por ejemplo, las tertulias dialógicas anteriormente explicadas). En el aula, en el centro y en la comunidad, de esta manera aumenta la diversidad, la riqueza de la construcción y el impacto de las transformaciones tanto a nivel del centro educativo como de las familias y la comunidad educativa en general.

- **Comisiones mixtas de trabajo:** Las familias, el alumnado y la comunidad colaboran directamente con el profesorado en la organización del centro educativo a través de las comisiones mixtas. Estas comisiones, aprobadas por el Consejo Escolar, se organizan teniendo en cuenta las prioridades y necesidades que el centro se ha planteado, entre otras, las relacionadas con actuaciones con perspectiva de género y la mejora de la convivencia.

- **Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos:**

Este modelo de prevención y resolución de conflictos es fundamental en el diálogo como herramienta que permite superar las desigualdades. Es una propuesta centrada en la ética procedimental donde el consenso es el protagonista para la prevención de los conflictos. Se busca la participación de toda la comunidad (teniendo especial relevancia las aportaciones del alumnado) en la creación de las normas de convivencia.

Este tipo de modelo permite una mejora cualitativa de la convivencia ya que genera espacios de diálogo en los que puede intervenir toda la comunidad educativa.

Las capacidades de resolución y habilidades de los diferentes miembros son consideradas un enriquecimiento para este proceso dialógico.

Para llegar al consenso de una norma se propone realizar siete pasos, gracias a estos pasos nos aseguramos del diálogo y participación de toda la comunidad. El CREA *Community of Research on Excellence for All* propone estos siguientes siete pasos:

PASO 1. Organizar una comisión mixta para negociar una norma para toda la comunidad. Para garantizar que todas las personas estén representadas en el proceso de elección de las normas. Consiste en llegar a acuerdos que se basen en los argumentos que den las personas y no en los cargos o roles que puedan tener en la comunidad educativa.

PASO 2. La norma se expone y se debate entre el profesorado, y posteriormente, se convoca una asamblea con toda la comunidad para que todas las personas tengan la oportunidad de participar.

PASO 3. Miembros de la comisión mixta dan difusión de la norma y los/las representantes de las clases realizan las aportaciones y proponen los mecanismos para que se pueda asegurar el cumplimiento de la norma. Es necesario que esta norma sea debatida por todo el alumnado.

PASO 4. Los representantes de clase, con el apoyo de la comisión mixta, concretan la norma y como va a ser su aplicación.

PASO 5. Se convoca una asamblea en la cual los y las representantes de las clases explican al profesorado y al resto de la comunidad educativa el resultado de sus reflexiones y aportaciones. Es esencial dar la oportunidad de participar a toda la comunidad en el proceso y de comprometer a todas las personas con la norma que ellas mismas construyeron.

PASO 6. Toda la comunidad vela por la aplicación de la norma y su revisión continua. Todo el proceso es llevado a cabo por los y las representantes de las clases y por la comisión mixta.

PASO 7. Todo ese proceso es acompañado por formación de manera que se garantice que las personas entienden los conceptos clave del proceso: ética procedimental, democracia deliberativa, diálogo igualitario, etc.

Para que esta norma consensuada sea efectiva deberá cumplir seis condiciones:

- 1) que pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades;
- 2) que tenga relación directa con un tema clave para las vidas de las niñas y niños;
- 3) que haya apoyo “verbal” claro del conjunto de la sociedad;
- 4) que (hasta ahora) se incumpla reiteradamente;
- 5) que se vea posible eliminarlo;
- 6) que con su superación, la comunidad de un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niñas y niños.

**- Documentos oficiales y proyectos de centro con perspectiva de género:**

Todos los documentos del centro serán revisados para potenciar una educación inclusiva con perspectiva de género, para ello es interesante hacer una recopilación de datos relacionados con la comunidad educativa que aparezcan disgregados por sexos, con la finalidad de hacer un diagnóstico de la situación del centro y plantear actuaciones que estén presentes en todos estos planes.

Es importante que se concreten actuaciones y acciones positivas acerca de cómo llevarlo a cabo y que se programe su evaluación y seguimiento. La visibilización de las mujeres es una finalidad en sí misma que tiene que estar presente en los libros de texto, en todas las áreas y en el currículum en general.

Los proyectos más relevantes del centro que tendrían que ser enriquecidos son:

- ♣ Proyecto Educativo de Centro
- ♣ Reglamento de Régimen Interno

- ✦ Programación General Anual
- ✦ Plan Lector
- ✦ Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa (PADIE).
- ✦ Plan de Actuación para la Mejora
- ✦ Concreciones curriculares
- ✦ Plan de Convivencia e Igualdad
- ✦ Plan de Acción Tutorial
- ✦ Plan de Orientación Académica y Profesional
- ✦ Plan de Formación del profesorado

## **9. Conclusiones**

Nuestra identidad la vamos formando a lo largo de los años gracias a las interacciones que vamos manteniendo. La identidad es la construcción de quiénes somos y nos ofrece la base de nuestros comportamientos y de nuestros sentimientos ayudándonos a tomar las decisiones en nuestra vida. Decisiones importantes, como, por ejemplo, a quién quiero tener a mi lado tanto en relaciones de amistad como en relaciones de pareja. Por esto, la construcción y reconstrucción de la identidad es tan relevante para la prevención y la erradicación de la violencia de género.

Uno de los aspectos fundamentales en la construcción de nuestra identidad es la narrativa que vamos creando respecto a cómo somos nosotros, cómo es la gente que nos rodea y cómo funciona el mundo. Por este motivo, he centrado el foco de mi investigación en la relación entre la narrativa, la identidad y la prevención y erradicación de la violencia de género.

Somos conocedores y conocedoras de la prevalencia de la violencia de género en nuestras escuelas y, teniendo en cuenta la labor que puede aportar la orientación educativa, quiero realizar unas aportaciones para la transformación de los centros educativos en espacios seguros para que los niños y las niñas puedan crecer de manera libre, justa e igualitaria. Para ello, planteo una serie de actuaciones que son el fruto de la reflexión tras la búsqueda de las últimas investigaciones científicas, mi práctica y mi

formación profesional para tratar de dar respuesta a esta situación.

He utilizado una mirada global y sistémica del centro escolar y de toda la comunidad educativa, a través de la cual la transformación de la narrativa va a ser el eje vertebrador que plantea un cambio profundo a nivel individual, a nivel grupal y a nivel global.

Fomentar las interacciones teniendo en cuenta la diversidad de voces y los diálogos igualitarios es el eje clave que planteo para esta transformación.

Para que estas actuaciones tengan un impacto es necesario conseguir la participación y formación de toda la comunidad educativa, para conseguir esta finalidad he focalizado la orientación educativa como una de las piezas clave de los centros escolares que pueden impulsar y realizar seguimientos de estas actuaciones, siempre de la mano de los equipos directivos y del resto de la comunidad educativa.

Es esencial la formación y proceso personal del profesional de la orientación educativa, como facilitador/a de estos procesos de transformación, en relación a unos valores, unas habilidades y un sentido más amplio de sus acciones. Estos componentes van a facilitar el acompañamiento que este/a profesional haga de los procesos, pues aumenta la probabilidad de generar vínculos de relación y confianza con los diferentes agentes de la comunidad educativa.

Los niveles de asesoramiento que se ofrecen son: a nivel individual, grupal y global. Cada uno de estos niveles se encuentra en relación unos con otros de manera que tienen un efecto del microsistema al macrosistema, y viceversa.

A continuación presento un cuadro con los diferentes niveles de asesoramiento (cuadro 4). Todas las actuaciones planteadas en los diferentes niveles van dirigidas a toda la comunidad educativa, es decir: alumnado, familias, profesorado y resto de comunidad.

Niveles de asesoramiento para toda la comunidad educativa		
NIVELES	ACTUACIONES	TIPOS
INDIVIDUAL	Entrevistas individuales.	
	Escritura de cuentos	Resilientes y empoderadores
GRUPAL	Educación sentimiento de la amistad	
	Tertulias dialógicas	Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) Tertulias Musicales Dialógicas (TMD) Tertulias Artísticas Dialógicas (TAD) Tertulias de Ciencias Dialógicas (TCD) Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD)
	Socialización Preventiva.	Club de los valientes
GLOBAL	Participación educativa de la comunidad	Lectura dialógica Comisiones mixtas de trabajo Modelo dialógico de prevención y resolución de conflicto
	Documentos oficiales y proyectos de centro con perspectiva de género	Proyecto Educativo de Centro Reglamento de Régimen Interno Programación General Anual Plan Lector Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa (PADIE) Plan de Actuación para la Mejora Concreciones curriculares Plan de Convivencia e Igualdad Plan de Acción Tutorial Plan de Orientación Académica y Profesional Plan de Formación del profesorado.

CUADRO 4. Niveles de asesoramiento desde la orientación educativa.

Para que estas actuaciones planteadas en diferentes niveles tengan éxito en la transformación de nuestras escuelas en espacios más libres, justos e igualitarios, se han de facilitar las siguientes circunstancias:

- Espacios seguros para toda persona que participe
- Fomento del sentimiento de la amistad
- Empoderamiento de las personas y vacío a las conductas violentas
- Uso de una organización, de un funcionamiento y de un lenguaje igualitario
- Inclusión de modelos de relación basados en la igualdad y en la libertad de elección.
- Presencia de diversidad de voces, a nivel de género, de sexo, de cultura y nivel socioeconómico.
- Adultos y adultas formados y formadas en materia de género y de convivencia que se basen en las últimas investigaciones científicas que acompañen estos procesos.

Uno de los aspectos que quiero señalar del trabajo realizado en mis aportaciones es la visibilización de las mujeres dentro de las obras clásicas consideradas como las grandes obras de la humanidad que reflejan nuestra historia y nuestra cultura. Una vez seleccionada la propuesta canónica propuesta por el *CREA, Community of Research on Excellence for All*, he podido comprobar la casi invisibilidad de la presencia femenina. Posiblemente, esto es debido a que para que una obra se considere un clásico tiene que aunar unos criterios determinados que la mujer, debido a su historia en una sociedad androcéntrica, no ha cubierto, ya que no le era posible, o las dificultades para poder desarrollar estas obras han sido muy grandes.

Reconozco la importancia de la existencia de un canon para poder conocer, por parte de la ciudadanía en general, cuáles son las grandes obras de la humanidad, pues nos ofrece una garantía de su calidad para disfrutarla y para poder usarla como herramienta pedagógica, como es en el caso de las tertulias dialógicas.

También reconozco la trascendencia de la presencia de la diversidad en nuestra historia para que nuestro legado, que contribuye a la construcción de la identidad

individual y colectiva, sea lo más realista y lo más rico posible. Por esto la visibilización de las obras realizadas por las mujeres y de aquellas culturas diferentes a la eurocéntrica va a ser fundamental, a pesar de no cumplir los requisitos establecido por el canon.

¿Cómo rompemos sino la violencia estructural y sistémica? Es decir, si los requisitos de las obras que consideramos las mejores de la humanidad dejan de lado a más de la mitad de la población, ¿cómo podemos considerarlas las mejores obras de la humanidad? Realmente es un tema en torno al cual seguir profundizando e investigando... Pienso que es un componente fundamental para la transformación de nuestra sociedad. Pues como ya he señalado está íntimamente relacionado con la construcción de nuestra identidad individual y colectiva, y, eso quiere decir, con las creencias que vamos asentando que van a ser la base de nuestros comportamientos y de nuestros sentimientos... Todo esto se relaciona recíprocamente con la construcción social de un imaginario colectivo consciente e inconsciente de la sociedad y la cultura que vivimos.

La violencia de género se observa en la punta de un iceberg, bajo este iceberg hay unas creencias y valores, pensamientos y acciones que son la base de la expresión de esta violencia. Vuelvo a incidir en la importancia de la transformación de la narrativa de nuestras creencias y de nuestra identidad para la prevención de la violencia de género. Es necesario que en este proceso de transformación de la narrativa se cuestionen dimensiones relacionadas con:

- Creencias relacionadas con el amor, el deseo sexual y las dinámicas de relación.
- Protagonismo de la mujer en la historia.
- Diversidad sexual, de género, cultural y socioeconómica.
- Poder, autoconcepto y autoestima.
- Habilidades socioemocionales (escucha y la capacidad de empatía).
- Valores que promueven la construcción personal y social (solidaridad, coherencia e igualdad de las diferencias).



La finalidad de esta investigación es contribuir a la erradicación de la violencia de género en la sociedad. Mi aportación se ha centrado en el ámbito escolar de infantil y primaria desde las funciones de la orientación educativa, y evidentemente sería interesante poder seguir avanzando en la prevención de la violencia de género desde diferentes líneas: aportaciones de la orientación educativa, narrativa e identidad, actuaciones educativas de éxito en las escuelas...

Este es un camino que tenemos que ir construyendo todos y todas, pues cada aportación va ayudar a la transformación de una sociedad que nos haga ser más felices a todas y a todos.

Quiero concluir mi investigación con una cita de Rita Levi-Montalcini (2013), de su libro *Elogio sobre la Imperfección*:

“Tú y yo somos buenos, pero juntos somos maravillosos”

## **10. Legislación**

### ÁMBITO ESTATAL:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia

### ÁMBITO AUTONÓMICO (COMUNIDAD VALENCIANA):

- ORDEN de 10 de marzo de 1995, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se determinan las funciones y se regulan aspectos básicos del funcionamiento de los servicios psicopedagógicos escolares de sector. [95/4663)
- DECRETO 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se regulan

- los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional. [94/5086]
- ORDEN 62/2014, de 28 de julio, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar. [2014/7282]
  - ORDEN de 25 de noviembre de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI). [2005/X13382]

## 11. Bibliografía

- ALBEROLA CRESPO, Nieves. *Taller de textos fundacionales: voces pioneras en la escena francesa y anglo-americana*. Castellón. Universitat Jaume I. Máster en Investigación en Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía. Curso 2016-17.
- APPLE, Michael y BEANE, James. *Escuelas Democráticas*. Madrid: Editorial Morata, 2005.
- AUBERT SIMÓ, Adriana, et al. *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Editorial Hipatia, 2008.
- AUBERT, Adriana; GRACÍA, Carme y RACIONERO, Sandra. El Aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 2009. 21, 2, 129-139.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael. Orientación psicopedagógica y educación emocional. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. ISSN: 1578-7001. *Estudios sobre Educación*, 2006, 11, 9-25.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael. ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *FAROS Sant Joan de Déu Observatorio de la Salud de la Infancia y la adolescencia*, 2011. Barcelona.
- BOTTON, Lena y OLIVER, Esther. Teoría del Radical Love. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2009, vol. 10,

- núm. 3, pp. 90-102 Universidad de Salamanca, España.
- BOULTON, Michael. J., et alt. Concurrent and Longitudinal Relations Between Children's Playground Behavior and Social Preference, Victimization, and Bullying. *Child development*, 1999. 7(4), p. 944-954.
  - BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Antonio Machado Libros, 1997.
  - CASTILLO LEDO, Iván et alt. Técnicas narrativas: un enfoque psicoterapéutico. *Norte de salud mental*, 2012. vol. X, nº 42: 59-66.
  - CORDONCILLO, Eloísa y ESCRIBANO, Purificación. *Panorama mujer en las ciencias*. Máster en Investigación en Estudios Feministas, de género y Ciudadanía. Universidad Jaume I de Castellón, 2016.
  - DE BOTTON, Lena; PUIGVERT, Lidia y SÁNCHEZ-AROCA, Montse. The Inclusion of Other Women: Breaking the Silence through Dialogic Learning. *International Journal of Critical Pedagogy*, 2008.
  - DUQUE SÁNCHEZ, Elena et alt. IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género. *Centro Nacional de investigación e innovación educativa*, 2013. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
  - ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Secretaria General Técnica. Coordinación científica: INCLUD-ED Consortium, 2011.
  - FERNÁNDEZ RODICIO, Clara I. La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. Universidad de Vigo *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 2011. n.º 21: pp. 133-150.
  - FLECHA FERNÁNDEZ, Ainoa et alt. Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 2009. 21 (2), 183-196.
  - FREIRE, Paulo. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997.
  - GINER GOTA, Elisenda. *Amistad deseada*. Barcelona: Hipatia, 2013.
  - GÓMEZ ALONSO, Jesús. *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure, 2004.
  - GREENBERG, Leslie S y PAIVIO, Sandra c. *Trabajo con las emociones en psicoterapia*. Editorial Paidós: Barcelona. 2003.

- HARTUP, Willard W. Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts. *ERIC Digest*. 1992
- IBARROLA LÓPEZ DE DAVADILLO, Begoña. *El club de los valientes*. Madrid: Editorial SM, 2008.
- LEVI-MONTALCINI, Rita. *Elogio sobre la imperfección*. Barcelona: Tusques Editores, 2013.
- MATUD AZNAR, María Pilar. *Violencia de género*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2009.
- MATUD AZNAR, María Pilar. *Psicología y Violencia de Género*. Castellón. Universitat Jaume I. Máster en Investigación en Estudios Feministas de Género y Ciudadanía. Curso 2016-17.
- MAYES L. y Cohen J.D. *Guía para entender a tu hijo del centro Yale de estudios infantil* New Haven, Connecticut (Estados Unidos). Alianza editorial. Cap. 24, 2004.
- MEAD, George. *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós Básica, 2009.
- MERCER, Neil. *The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn*. Faculty of Education University of Cambridge Published online: 14 Jun 2013.
- MONTESANO DEL CAMPO, Adrián. La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica». Aportaciones teóricas e instrumentales. *Revista de Psicoterapia*, 2012. Vol. XXIII- Nº 89. pp. 5-50.
- MORALES MORENO, Ana Belén. La acción tutorial en educación. *Hekademos. Revista educación digital*. 2010. AÑO III- Número 7. Diciembre 2010.
- OLIVER PÉREZ, Esther. Zero Violence Since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 2014. 20(7), p. 902-908.
- PARRAS LAGUNA, Antonia et alt. *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Edita: Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación, 2009.
- PAYNE, Martín. *Terapia narrativa: una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.

- PEÑARRUBIA RODRÍGUEZ, Francisco. *Terapia Gestalt. La vía del vacío fértil*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- PULIDO, Cristina y ZEPA, Brigita. La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos* 2010 / 43 Número Especial Monográfico N° 2 295-309
- RAMIS, Mimar; MARTÍN, Noemí y ÍÑIGUEZ Tatiana. How the Dialogue in Communicative Daily Life Stories Transforms Women’s Analyses of Why They Suffered Gender Violence. *Qualitative Inquiry* 2014, Vol. 20(7) 876–882.
- REDONDO SAMA, Gisela. Liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje. *University of Cambridge (United Kingdom). IC*, 2015 – 11(3): 437-457 – Online ISSN: 1697-9818 – Print ISSN: 2014-3214
- REVERTER BAÑÓN, Sonia. *Introducción a la teoría feminista*. Máster de Investigación Aplicada a Estudios de Género, Feministas y Ciudadanía. Castellón. Universitat Jaume I, 2016.
- SALES SALVADOR, Dora. *Mujeres y literaturas: de la exclusión a la inclusión, más allá del eje eurocéntrico*. Máster de Investigación Aplicada a Estudios de Género, Feministas y Ciudadanía. Castellón. Universitat Jaume I, 2017.
- SÁNCHEZ GAVETE, Francisco. *Terapia Gestalt: Una guía de trabajo*. Colección psicología. Barcelona: Rigden Institut Gestalt, 2008.
- TORRENT ESCAPLÉS, Rosalía. *Arte y Feminismo*. Máster de Investigación Aplicada a Estudios de Feministas, de Género y Ciudadanía. Castellón. Universitat Jaume I, Curso 2016-17.
- TORRICO LINARES, Esperanza et al. El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de psicología*, 2002. vol. 18, nº 1 (junio), 45-59.
- VYGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Planeta, 2012.
- WHITE, Michael y EPSTON, David. *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A, 1980.

## Webgrafía

- Biografía sobre George Eliot. <http://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/1041/George%20Eliot>. Fecha de consulta: 20 de febrero de 2017.
- Biografías y vidas. <http://www.biografiasyvidas.com>. Fecha de consulta: 6 de marzo de 2017.
- Cambiar el recuerdo para prevenir la violencia de género en la adolescencia. <http://www.loyolaandnews.es/loyolaandpsico/relaciones-afectivas-libres-de-violencia-en-la-adolescencia/>. Fecha de consulta: 19 de enero de 2017.
- Compositoras en la historia. <http://www.m-arteyculturavisual.com/2015/12/08/compositoras-en-la-historia-la-musica-del-silencio/>. Fecha de consulta: 6 de marzo de 2017.
- Comunidades de aprendizaje. <http://utopiadream.info>. Fecha de consulta: 28 de noviembre de 2016.
- Líneas de actuación sobre la mejora de la convivencia escolar del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/plan-convivencia/lineas-maestras-actuacion.html>. Fecha de consulta: 12 de diciembre de 2016.
- Mujeres en la historia. Emily Dickinson. <http://www.mujeresenlahistoria.com/2014/05/la-poetisa-recluida-emily-dickinson.html>. Fecha de consulta: 20 de febrero de 2017.
- Música clásica y mujeres. [lasmujeresmusicas.blogspot.com](http://lasmujeresmusicas.blogspot.com). Fecha de consulta: 13 de febrero de 2017.
- OMS. Violencia contra la mujer. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/> Fecha de consulta: 28 de noviembre de 2016
- Sandra Racionero: Investigación en Ciencias del Aprendizaje; Evidencias y Actuaciones de Éxito. <https://www.youtube.com/watch?v=uQyirTNCdcl>. Fecha de consulta: 19 de enero de 2017
- Sandra Racionero, la importancia del sentimiento en la educación emocional. <http://www.loyolaandnews.es/sandra-racionero-nos-habla-de-la-importancia-del->

sentimiento-en-la-educacion-emocional/ Fecha de consulta: 27 de marzo de 2017.

## **12. Anexos**

### **12.1. Anexo 1: El cuento de Luís**

### **12.2. Anexo 2: Propuesta de obras**