

Transformar la coeducación desde la educación crítica y dialógica: hacia la socialización preventiva de la violencia de género.

Presentado por:

Aitana Muñoz Huedo

Tutoras:

Auxiliadora Sales Ciges

y

Consol Aguilar Ródenas

Máster Universitario en Igualdad de Género en el Ámbito Público y Privado (Plan 2013)

Interuniversitario / A distancia

14ª Edición

Curso académico 2020/21

Segunda convocatoria

Palabras clave: Socialización Preventiva de la VdG; Pedagogía Crítica; Coeducación; Inclusión Educativa; Aprendizaje Dialógico

Dedicado a todas las niñas y los niños que sueñan con cambiar el mundo y en especial al niño Teo que me enseñó a aprender a enseñar aprender.

Agradecimientos

Gracias a Pep por caminar junto a mí, a Cecilia y a Lola por formar parte de mi vida, a Consol por iluminar el camino, a Gus por todo el cariño, a todas mis amigas y amigos, a Rocío y Anna por la complicidad, a Carmen por su honestidad, a Rosana por su generosidad, a Eva por la confianza y a todas las mujeres con las que he compartido hasta hoy reflexiones, pensamientos, opiniones, saberes y activismos feministas por los derechos humanos.

“la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en una estructura que niega el diálogo. Algo fundamental puede ser hecho, sin embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo”

(Freire, 1970 p. 51).

Índice

1. Relato de vida. ¿Por qué este TFM?	p. 11
2. Justificación	p. 13
3. Objetivos	p. 19
4. Hipótesis e Interrogantes	p. 21
5. Estado de la cuestión y marco teórico	p. 22
5.1. Base de datos: ERIC	p. 22
5.2. Literatura científica	p. 42
5.3. Acciones educativas basadas en evidencias científicas que han transformado educativamente la VdG	p. 52
5.3.1. Tertulias Literarias Dialógicas	p. 56
5.3.2. Tertulias Pedagógicas Dialógicas	p. 58
5.3.3. El club de los/las Valientes	p. 61
6. Propuesta investigadora de futuro: tesis doctoral	p. 63
6.1. Metodología científica	p. 71
6.1.1. ¿Por qué esta opción metodológica?	p. 71
6.1.2. Herramientas de recogida de información	p. 73
7. Relato de transformación personal e investigadora	p. 75
8. Bibliografía	p. 85

1. Relato de vida. ¿Por qué este TFM?

Mi primer contacto con la educación crítica fue a través de un ciclo formativo en animación sociocultural, una vez me decidí a retomar los estudios. Pronto me sorprendí a mí misma reflexionando sobre los límites de la democratización de la cultura en oposición a la democracia cultural, la relación que esto tiene con los procesos educativos, el desarrollo comunitario desde la investigación-acción participativa o la pedagogía de Paulo Freire, junto con otros autores y autoras, con quienes descubrí la relación intrínseca que existe entre la política, la educación, la cultura y absolutamente todo. Había optado a matricularme en aquel ciclo a los veintiún años tras haber abandonado el sistema educativo previamente para trabajar, huyendo del hogar familiar, lo que supuso acudir primero a un centro de educación de personas adultas con el fin de preparar una prueba de acceso.

Pertenezco a esa estadística de personas en absoluto excepcionales que hemos vivido situaciones de violencia explícita y reiterada en el transcurso de nuestra infancia-adolescencia. Experiencias a las que como mujer se han sumado otras propias de mi sexo-género y que han tenido, todas ellas, consecuencias a lo largo de mi vida, especialmente en la juventud, contribuyendo a configurar una biografía bastante singular, una madurez impropia de mi edad, solamente en algunos aspectos, y un expediente académico atípico, que desde el principio estuvo marcado por numerosos traslados y cambios de centro, absentismo recurrente ya en la educación primaria, suspensos continuados, una expulsión por faltas de asistencia en secundaria, repetición de un par de cursos, y el abandono del sistema educativo hacia los diecisiete años.

Sin embargo, como suele suceder en muchos casos, todas estas vivencias contribuyeron también a hacerme desarrollar un acusado sentido de la ética, de la justicia social, del bien común, y, con el tiempo, una gran vocación, pasión incluso, por la educación, con ánimo de transformar una realidad social y cultural donde la violencia está demasiado normalizada: “Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización” (Freire, 1972, p. 70).

Paralelamente, empecé a interesarme y a recibir formación en arte dramático desde los dieciséis años, una faceta que nunca he abandonado pero que he desarrollado siempre con una orientación pedagógica.

Realicé las prácticas profesionales de TASOC en el Servicio de Actividades Socioculturales de esta misma universidad (UJI), lo que suscitó la idea de continuar mi formación, optando en un primer momento por la diplomatura, hoy grado en educación social, que en aquel entonces solamente podía cursarse a distancia en la UNED.

Esta primera experiencia se vio frustrada con el tiempo por la imposibilidad de conciliar mi maternidad reciente con los estudios y mi trabajo remunerado desarrollado casi por completo en el sector de la hostelería desde los dieciséis años, del que no logré desvincularme del todo a pesar de mis esfuerzos hasta los veintisiete, pero que mantuve en combinación con otras experiencias, algunas de ellas más acordes con mis inquietudes, primero en el ámbito no formal y con cada vez mayor frecuencia en el ámbito educativo formal, hasta la actualidad.

Podría comparar el intento de unir mis aspiraciones intelectuales y mi vida laboral con el esfuerzo de escalar una pared vertical sin equipo de alpinista (formación, redes, contactos, tiempo, solvencia económica...) para impulsarme y avanzar.

Hace unos años me diplomé en magisterio con un buen expediente académico al finalizar la carrera y el honor de recibir un premio extraordinario que no sabía que existía. Sin embargo, por diferentes motivos incluyendo un problema de salud, no fui capaz de continuar con las oposiciones para optar a una plaza pública de maestra. Paralelamente sentía la necesidad no solamente de poner en práctica todo lo que había aprendido, sino de continuar aprendiendo, en buena medida porque “La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión” (Freire, 1997, p. 102). Y viceversa.

Cuando mi actual codirectora de trabajo de final de máster, Consol Aguilar, que ya había sido mi profesora de *Didàctica de la llengua i la literatura* anteriormente, me recomendó este máster en materia de género e igualdad, no me cupo ninguna duda. Como mujer ya era consciente desde hacía mucho tiempo de las desigualdades que venimos arrastrando cultural y estructuralmente, pero no había sido capaz de ponerle nombre hasta hace no mucho a la mitad de las cosas que nos

sucedan, ni había sido plenamente consciente hasta ese momento, hacia el final de la carrera, de qué implicaciones y consecuencias tiene todo ello en los procesos educativos, por lo que en aquel momento estaba especialmente sensibilizada con el feminismo.

Desde entonces he ido compaginando mi formación en feminismo, género e igualdad con una labor profesional autónoma en la línea de la coeducación y la prevención de la violencia de género, ámbitos en los que me inicié a finales de 2014 desarrollando proyectos familiares de educación especial y no formal. Posteriormente, a partir de la pedagogía teatral, campo en el que poseo una experiencia docente de más de catorce años, estuve trabajando con grupos de mujeres en riesgo de exclusión social, víctimas y supervivientes de VdG desde 2017. Paralelamente, a través de la coeducación formal he impartido numerosos talleres en centros de primaria y secundaria en las provincias de Castellón, Valencia y ocasionalmente en Alicante. De un tiempo a esta parte, he empezado a participar en proyectos de formación familiar y docente en materia de prevención de la violencia de género desde organizaciones como las FAMPAS y el CEFIRE de Castellón, y me gustaría profundizar en ello desde la educación crítica para dotar mi labor de esta orientación. Desde este contexto he escogido el tema de mi TFM.

2. Justificación

Definir y delimitar el objeto de estudio del presente TFM no ha sido una tarea fácil a pesar de que estaba orientado desde el principio a la prevención de la violencia de género (VdG) desde el sistema educativo formal, un ámbito en el que además de formación tengo experiencia. La principal motivación para optar por esta temática ha sido constatar a través de las cifras, artículos académicos y mi propia observación que, a pesar de que las políticas de igualdad y la labor de prevención de las administraciones educativas son un hecho en la sociedad occidental, el número de mujeres jóvenes desde los quince años en adelante que ha sufrido alguna forma de violencia machista, continúa aumentando alarmantemente, al mismo tiempo que se dan con mayor frecuencia formas de violencia sexual que conllevan sumisión y objetivación de las mujeres, con prácticas de riesgo y/o humillantes bajo coerción y/o un consentimiento falso y desinformado, a menudo disfrazado de libertad, que acarrea consecuencias muy graves. En este sentido, de una parte, se observa una tendencia a orientar la práctica educativa preventiva desde la exposición o

explicación de la VdG, junto a sus causas y consecuencias, a menudo a partir de los modelos explicativos más conocidos, como el de Leonor E. Walker, 1979 (Bosch Fiol, & Ferrer Pérez, 2013¹), y más recientemente, la escala de la violencia de género en jóvenes y adolescentes (Ruiz Repullo², 2014, 2016), una información que es crucial para comprender una parte de este grave problema, pero que no ofrece por sí misma ni soluciones o respuestas educativas, ni espacios para la reflexión, el diálogo y una práctica consecuente con todo ello.

Sin embargo, el diálogo, la reflexión, el intercambio, y la práctica de valores y habilidades sociales o comunicativas, es decir, la adquisición gradual de competencias relacionales es imprescindible, según la Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, de 19 de noviembre de 1974. Así mismo, la Recomendación CM/Rec (2007)13 del Comité de ministros a los Estados miembros promueve la integración de la dimensión de género en la educación, y la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza, promueve la participación y la interacción en la adquisición y promoción de este conocimiento.

De otra parte, se hace referencia a menudo, en planes y guías educativas de diferentes editoriales y administraciones de varios territorios del estado español, a presupuestos ideológicos como los “mitos del amor romántico” (visto en Ruiz Repullo, 2014 y 2016; Bosch Fiol, & Pérez-Ferrer,

¹ Victoria Aurora Ferrer-Pérez & Esperanza Bosch-Fiol, (2013) Nuevo modelo explicativo para la violencia contra las mujeres en la pareja: el modelo piramidal y el proceso de filtraje. *Asparkía*, 24, 54-67. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/138185>

² Carmen Ruiz Repullo, (2014). La construcción social de las relaciones amorosas y sexuales en la adolescencia: graduando violencias cotidianas. Diputación Provincial de Jaén, 2014 Jaén ISBN:978-84-697-2088-2; y Carmen Ruiz Repullo, (2016). Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes”. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.

2013³), que no presentan evidencias científicas en relación con la prevención de la violencia de género sino más bien al contrario ““las evidencias muestran que el amor romántico actualmente previene contra la violencia de género en vez de provocarla’ (Duque, 2010-2012)” (Flecha, Puigvert , & Ríos, 2012).

Este discurso contribuye a concebir el amor como una fuente de disgustos, pero el amor no tiene nada de malo, más bien al contrario, ya que se trata de un sentimiento que promueve valores positivos, aunque es cierto que existen ideas y creencias en torno al amor y las relaciones sexuales que son falaces y tóxicas además de sexistas, y que se ven reflejadas en falsas creencias sobre el amor y el sexo que forman parte del imaginario colectivo debido a que: “Los procesos de socialización nos inculcan a lo largo de la vida la idea de que el amor es sufrimiento, dependencia, sumisión, celos, etc.” (ROJAS MARCOS, Luis, 2004, p. 59, 78. En Flecha, Puigvert, & Redondo, 2005, p. 110), especialmente para las niñas y mujeres tanto porque los procesos socioculturales de socialización diferenciada colocan el amor en el centro de nuestras vidas de manera prescriptiva, como porque estos aprendizajes pueden conducir a mantener relaciones de VdG. Lo cual evidencia la importancia de “construir un modelo alternativo que nos lleve a tener relaciones satisfactorias sin renunciar ni al amor ni a la pasión y pudiendo unir el sentimiento a la excitación” (Flecha, Puigvert, & Redondo, 2005, p. 111).

Desde este contexto teórico se señala además que existe un nexo común a todas las manifestaciones de violencia que es posible detectar en el ámbito educativo: “se potencia socialmente el modelo de masculinidad hegemónica como el exitoso” (Flecha, Puigvert, & Redondo, 2005, p. 107). Aspecto que dificulta enormemente la tarea de prevención debido a que la jerarquía entre los sexos favorece “la imitación del modelo masculino”, llegando a identificar que “para triunfar hay que ser agresiva, tener carácter, ser atrevida o incluso violenta”. (Flecha, Puigvert & Redondo, 2005 p. 114). Algo que otras autoras relacionan con la desaparición de los

³ Esperanza Bosch-Fiol, & Victoria Aurora Ferrer-Pérez, (2013) Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado 17(1).

límites tradicionales entre los géneros a través de una fusión cultural de los rasgos negativos, con tendencias a la masculinización, la competitividad y el cierre emocional junto con el aprendizaje y normalización de la violencia, inherentes a la sociedad de consumo (Subirats & Tomé, 2007, pp. 57-73).

El modelo que rechaza el romanticismo en cambio, invisibiliza estas y otras identidades como las nuevas masculinidades, entre las posibles formas de ser y estar en este mundo como seres humanos más allá de los géneros tradicionales, y contribuye a restringir la libertad sexual a un tipo determinado de interacciones amorosas, de manera que “Este derecho se pierde cuando se impone [...] qué relaciones son propias de la libertad sexual y qué relaciones no lo son” (Flecha, Puigvert & Redondo, 2005, p. 115).

Por otra parte, el romanticismo es, al igual que el amor, una construcción cultural sujeta a la subjetividad, donde las connotaciones, interpretaciones y vivencias son múltiples independientemente de las raíces históricas y etimológicas. A menudo ‘romanticismo’ y ‘amor’ se utilizan de forma conjunta para expresar un tipo de amor en concreto donde existe además atracción e interacción sexual. No es el mismo amor a tus amistades que a una pareja por poner un ejemplo donde caben muchos otros. De este modo, una relación duradera puede estar construida desde la libertad, la fidelidad, la ternura, la igualdad, la comunicación, y paralelamente, desde la sensualidad y cierto romanticismo, sin necesidad de caer en dependencias, rutinas, sumisión o violencia. En consecuencia, “No es amor romántico sino hombres violentos [...] los que son responsables de la violencia contra las mujeres” (Flecha, Puigvert, & Ríos, 2012).

Finalmente, las teorías sobre el amor romántico invisibilizan también otras formas de violencia que se dan en el contexto educativo al señalar exclusivamente las relaciones de poder que se dan entre los sexos.

Que existe sexismo y machismo en la escuela es innegable. En relación con la organización escolar, la comunicación institucional, o el currículum en todas sus dimensiones, entre otras formas de discriminación. Vemos violencia física entre el alumnado en el patio o en las aulas, puntual o sistémica en formas de sexismo, acoso escolar, LGTBIfobia, racismo o clasismo. Estructural y simbólica en la organización y en el funcionamiento escolar. Institucional a través

del exceso de burocracia o la falta de servicios y referentes para el profesorado, o curricularmente de manera explícita u oculta, con claras presencias y ausencias en los contenidos. Violencia institucional, cultural y simbólica en prácticas autoritarias o segregadoras y exclusoras de una parte del alumnado, en la escasa participación familiar, cuando existen hoy en día datos que abalan que mejorar todos estos aspectos contribuye no solamente a la prevención de cualquier forma de violencia, especialmente la VdG, sino en algunos casos, al éxito académico.

Es así como he llegado a considerar, desde las aportaciones a la investigación, que el marco coeducador, tan necesario para corregir el androcentrismo y el sexismo educativo históricos (Subirats, 2017), resulta conveniente para la igualdad de hecho o efectiva, pero no suficiente para evitar, prevenir, y/o gestionar las múltiples y diferentes manifestaciones de sexismo y violencia que surgen en los diferentes entornos del contexto educativo, y/o fuera de éste a la edad escolar. Prevenir la VdG en espacios en los que se convive a diario con diferentes manifestaciones de violencia directa, estructural y simbólica, conlleva necesariamente transformar nuestra forma de abordarla desde la educación crítica y el aprendizaje dialógico (Aubert et. al, 2008). Partiendo de una formación que nos ayude a identificarla y comprenderla, pero que también nos proporcione recursos y herramientas educativas, organizativas, metodológicas y didácticas basadas en rigurosas evidencias científicas.

En este sentido, existen espacios, en los que tienen lugar procesos de transferencia a los centros y las aulas, de las evidencias científicas orientadas a la transformación y la praxis de la no violencia, partiendo de la sensibilización, la formación y el acuerdo de toda la comunidad educativa que incluye al profesorado, al alumnado y a sus familias. Un ejemplo lo encontramos en la propuesta “El Club de los Valientes”, una actuación que logra reducir la conflictividad en el centro educativo, potenciando la “intervención del grupo de iguales [como] herramienta más efectiva para prevenir y resolver los conflictos y la violencia” (Sancho & Pulido, 2016, p. 39). Esta iniciativa parte de un proceso de ‘socialización preventiva de la VdG’, orientado a desarrollar “la conciencia de unas normas y unos valores que previenen los comportamientos y las actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y favorecen los comportamientos igualitarios y respetuosos” (Flecha, Puigvert, & Redondo, 2005, p. 117). Se trata de un proceso que “se enfoca

hacia el estudio de aquellos modelos de atractivo que tienen mayor éxito y su influencia en las relaciones afectivo-sexuales” (Portell, & Pulido, 2012, p. 63. Traducción propia⁴), y paralelamente, a “la socialización del atractivo hacia modelos no violentos como clave para la prevención de la violencia de género” (Sancho & Pulido, 2016, p 39). Por lo que requiere abordar además, el estudio de las nuevas masculinidades alternativas (NAM), que se oponen a la masculinidad tradicional hegemónica (MTH) y a las masculinidades oprimidas (DMT) , ya que se encuentran “representadas por hombres que combinan atracción e igualdad y que generan deseo sexual entre las mujeres” (Flecha, Puigvert, & Ríos, 2012), de tal forma que su estudio en profundidad es “central para una comprensión completa de la construcción de las masculinidades así como de sus efectos tanto en la perpetuación como en la erradicación de la violencia contra las mujeres” (Flecha et al., 2013).

En este ámbito de la formación para la prevención de la VdG, descansa finalmente el tema de este TFM. Sin embargo, por diferentes motivos, como el contexto de pandemia global por COVID-19 no ha sido posible realizar las entrevistas con el profesorado que se habían previsto, principalmente por falta de tiempo junto con la dificultad de conciliar los diferentes horarios del profesorado y el mío propio para organizar y llevar a cabo los grupos de discusión comunicativos, todo ello sumado a la carga de trabajo añadida por la pandemia en la organización escolar junto con las restricciones orientadas a la prevención por el COVID-19. Por otra parte, el cambio en el plazo para entregar del TFM en segunda convocatoria también ha contribuido a que esta opción no fuera viable. Por todo ello, este TFM se centra en la profundización teórica desde el rigor científico vinculado con la Metodología Comunicativa Crítica (concepto desarrollado posteriormente en este texto). Esta clarificación teórica es imprescindible para poder abordar desde la tesis doctoral este tema y para evidenciar las últimas investigaciones validadas por la comunidad científica internacional que han demostrado que la desde la socialización preventiva de la violencia de género, desde la educación crítica y dialógica defendida en el contenido de este

⁴ Todos los fragmentos citados en este TFM incluyendo las citas literales que proceden del inglés en el texto original son de traducción propia.

TFM, es posible transformar las relaciones y con ello, transformar la violencia en convivencia democrática y en igualdad de diferencias.

3. Objetivos

- Promover que las iniciativas orientadas a la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo partan de presupuestos conceptuales y teóricos fundamentados en evidencias científicas, como la socialización preventiva de la VdG, a partir de su formación inicial y la formación específica continuada.
- Identificar y contrastar la teoría de referencia, ligada al rigor científico y reconocida en la comunidad científica internacional, capaz de promover la transformación de las desigualdades y la superación de las violencias desde la socialización preventiva y la coeducación.
- Realizar una revisión de las publicaciones principales sobre el tema del TFM para realizar una fundamentación conceptual actualizada y rigurosa que puedan ayudar a posibles lectoras y lectores a conectar con todo aquello investigado que ha demostrado que genera transformación.

Los objetivos anteriores serán transferibles en el futuro a mi labor docente para:

- Profundizar en la temática coeducativa ligada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 (educación de calidad) y 5 (igualdad de género)⁵
- Profundizar en la teoría para poder abordar con rigor científico, como maestra, el contenido legal vinculado a la coeducación en:
 - La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (BOE, 71, artículos 23, 24 y 25)⁶ que en el Capítulo II, Artículos 23, 24 y 25 regula la educación “en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres” (art. 23); la inclusión del principio de igualdad en las políticas educativas incluyendo “el

⁵ <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

⁶ <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>

desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres” (art. 24) y la igualdad en el ámbito de la educación superior (art. 25).

- La ley 9/2003, de 2 de abril de la Generalitat Valenciana para la igualdad entre mujeres y hombres (DOGV, 4474)⁷, que establece en el Título II, Capítulo I, Artículo 5, la Educación para la igualdad “para avanzar hacia un sistema coeducativo, entendido como modelo de enseñanza basado en la formación en igualdad entre sexos, el rechazo de toda forma de discriminación y la garantía de una orientación académica y profesional no sesgada por el género”; en su Artículo 6 regula el Derecho a la educación en igualdad de oportunidades “especialmente para las mujeres de las zonas rurales, con el objetivo de que desarrollen sus capacidades en relación a su salud, a las microempresas, a la agricultura y a sus derechos legales”; en el Artículo 7, establece medidas para la educación orientadas a la conciliación familiar y laboral; y recoge también en el Artículo 8 la Formación para la igualdad “en el sistema educativo valenciano mediante la aprobación y el seguimiento de la ejecución de planes anuales de coeducación en cada nivel educativo”, y en el Artículo 9 la Promoción de la igualdad en las universidades.
- La ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género⁸ que, en el, Título I.⁹, Capítulo I, recoge la Formación en la igualdad entre hombres y mujeres en todas las etapas educativas; la Eliminación de estereotipos sexistas o discriminatorios; la Formación inicial y permanente del profesorado; la Representación del Instituto de la Mujer y otras organizaciones de mujeres en el Consejo Escolar del Estado; y la Actuación de la inspección educativa.

⁷ <https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-9334-consolidado.pdf>

⁸ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2012-14978&p=20201231&tn=1#sp>

⁹ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>

- La Ley 7/2012, de 23 de noviembre, integral contra la violencia sobre la mujer en el ámbito de la Comunitat Valenciana, que establece en el Título II, las medidas para hacer frente a la violencia sobre la mujer, y en la sección primera, Artículos 22 al 26, las medidas de prevención en el ámbito educativo que se basan en la Coeducación. En el Artículo 22 se refiere expresamente a la educación e igualdad y la eliminación de prejuicios y prácticas basadas en la desigualdad y en la atribución de estereotipos sexistas, a la convivencia escolar y a la prevención desde edades tempranas y a la formación familiar. Y en el artículo 23, a las medidas relativas a los currículos educativos. Además de otras medidas de sensibilización social y sobre los medios de comunicación, la ley establece en el Artículo 40, Capítulo V, medidas específicas sobre situaciones de violencia sobre las mujeres en las aulas.
- El Plan Director de Coeducación. Generalitat Valenciana. 2017¹⁰ que se orienta a la equidad y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres entre otros principios de inclusión educativa como la diversidad y que descansa a su vez en varios otros documentos legales.

4. Hipótesis e Interrogantes

Los interrogantes de este trabajo se preocupan por la idea o concepto de VdG que es necesario introducir en los centros educativos para transformar las formas de relacionarse y superar las violencias. Por eso también es necesario conocer qué concepto de VdG posee actualmente el profesorado, las maestras y maestros en los centros educativos, fruto tanto de la formación inicial en materia de sexismo, género, igualdad, diversidad y coeducación que reciben en su preparación inicial, como de su formación complementaria, entre otros factores. Interesa establecer si este concepto de VdG derivado de la formación docente, incluye las múltiples y diferentes manifestaciones de la violencia en el entramado sociocultural, y cómo ello condiciona su detección en los centros educativos, especialmente la de aquellas violencias que tienden a estar

¹⁰<http://www.ceice.gva.es/documents/161634256/165603089/Pla+Director+de+Coeducaci%C3%B3+41bf1d73-e9c9-4589-9f4c-bdab09fe0fcb>

invisibilizadas porque se trata de prácticas que son aceptadas o toleradas socioculturalmente. Nos preguntamos además hasta qué punto y de qué forma estas y otras nociones si no están bien formuladas y contextualizadas, condicionan la intervención educativa orientada a la prevención, alejando la práctica educativa de las evidencias científicas en materia de riesgo y prevención de VdG, y en qué medida ello revierte directamente, además de en la capacidad de identificar las múltiples violencias, discriminaciones y relaciones de poder, en la elección de los modelos y estrategias preventivas que se adoptan y desarrollan desde este ámbito, en los momentos en los que tiene lugar la prevención, y en cómo se estructura y articula todo ello en el proyecto educativo, los documentos, la organización del centro y el currículum con todos sus elementos. Teniendo en cuenta estos interrogantes se establece la siguiente hipótesis:

La socialización preventiva de la violencia de género ofrece una visión global, contextualizada, ajustada a la realidad, basada en evidencias científicas, de esta problemática, sus causas, consecuencias y la manera de abordarla, por lo que es imprescindible capacitar al profesorado desde este enfoque para transformar las situaciones de discriminación y desigualdad por razón de género en los centros educativos y las aulas, evitando la violencia.

5. Estado de la cuestión y marco teórico

Para realizar una aproximación al estado de la cuestión es necesario conocer toda la investigación que se ha realizado hasta ahora, este TFM visibiliza las publicaciones incluidas en la principal base de datos educativa, así como la bibliografía que ha demostrado que la transformación desde la coeducación es posible con resultados que muestran claras evidencias científicas.

5.1. Base de datos: ERIC

Para conocer el estado de la cuestión se ha consultado la base de datos bibliográfica ERIC (Educational Resources Information Center) promovida por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, por ser la más utilizada en investigación educativa de impacto, con libre acceso. Esta herramienta, entre otras opciones permite afinar las búsquedas a partir de un sistema de clasificación muy completo con diferentes categorías agrupadas por áreas, temas, subtemas, ámbitos, público objetivo, niveles educativos, ámbito geográfico y un largo etcétera. Además, incluye sugerencias de etiquetas de búsqueda más afines o concretas y ofrece la posibilidad de

restringirlas a artículos de autorías o corrientes determinadas, revisados por pares y disponibles para su consulta en línea. La mayoría de los textos seleccionados son investigaciones de tipo cualitativo o mixto además de una investigación ex post facto y otra realizada en base a la Metodología Comunicativa Crítica. El resto son artículos teóricos o filosóficos además de un análisis documental audiovisual, dos análisis de datos cuantitativos y una reflexión sobre la práctica educativa de una docente desde la teoría crítica freireana y la educación para la paz.

Del total de los treinta y cuatro artículos revisados, cinco son de autoría exclusivamente masculina y diecinueve femenina, mientras que los diez restantes han sido escritos por equipos mixtos, siendo la proporción final, sobre un total de sesenta y ocho personas, de un 22% de hombres, quince en total, frente a un 78% de mujeres, es decir, cincuenta y tres. Los diferentes autores y autoras se refieren a la realidad educativa de países como Australia, Canadá, Corea del Sur, Estados Unidos, España (dos artículos), Irlanda, Israel, Kenia, Reino Unido, Rusia, Sudáfrica, Tailandia y Turquía, con un predominio de los textos contextualizados en diferentes territorios de los Estados Unidos.

Los textos han sido publicados en veintiocho revistas, la mayoría especializadas en educación, de las cuales, cuatro han publicado cada una, dos de estos artículos, en ediciones diferentes. En los Cuadros del 1 a 8, elaborados a partir de la información encontrada en la base de datos bibliográfica ERIC (Educational Resources Information Center), e incluidos a continuación, se encuentran agrupados por categorías en bloques temáticos y clasificados según la edad, el tema u objeto de estudio, los resultados o conclusiones y otros elementos que se desprenden de su contenido, que se encuentra resumido a continuación del cuadro. Los artículos con el fondo del mismo tono pertenecen a la misma publicación. Los bloques temáticos son ocho:

- Bloque 1: Artículos sobre factores que influyen en la promoción de discriminaciones, violencias y agresiones en los centros de educación media.
- Bloque 2: Artículos sobre la influencia de los medios de comunicación y el marketing en el aprendizaje y la percepción
- Bloque 3: Artículos sobre la formación, la percepción, las actitudes y aptitudes del profesorado en la prevención de la violencia en los centros educativos.

- Bloque 4: Artículos sobre pedagogía crítica, educación crítica, o pensamiento crítico en la educación.
- Bloque 5: Artículos sobre Educación para la paz desde una perspectiva crítica
- Bloque 6: Artículos sobre Masculinidad o Nuevas Masculinidades en relación con la educación y/o la prevención de violencias
- Bloque 7: Artículos sobre Pedagogía feminista
- Bloque 8: Artículos sobre Prevención

El primer bloque a continuación incluye investigaciones en torno a *posibles factores de discriminación y victimización*, inter pares, solo entre chicos, o de chicos a chicas en relaciones de noviazgo, durante la adolescencia temprana. Algunos de estos factores se refieren a características personales como el grado y tipo de autoestima o los pensamientos negativos y automáticos; otros ponen el acento en la presión grupal o los elementos que la median como el estatus, o en el tipo y calidad de las interacciones, y el grado de concienciación y tipo de normas escolares en torno a la no-violencia.

Bloque 1	Artículos sobre factores que influyen en la promoción de discriminaciones, violencias y agresiones en los centros de educación media.	
Discriminación y victimización inter pares. VdG		
Sexo, edad, lugar	Temática / Artículos	Factores que intervienen
Adolescentes varones	Agresiones a compañeros	
12 años, 245 miembros individuales de 65 grupos	Shi, Bing; Xie, Hongling. (Feb 2012) "Socialization of Physical and Social Aggression in Early Adolescents' Peer Groups: High-Status Peers, Individual Status, and Gender". <i>Social Development</i> , 21(1), 170-194. 2 autoras	Alto estatus

122 mujeres y 78 estudiantes varones de 13 a 14 años. Konya, Anatolia Central	Sargin, Nurten. (2017) "A Study on Bullying Tendencies among Preadolescents". Journal of Education and Learning, 6(4), 209-216. 1 autora	Edad Rumiación negativa Autoestima
Adolescentes varones	Violencia de género	Factores del entorno escolar
Adolescentes tempranos de 37 escuelas intermedias en cuatro sitios de Estados Unidos	Sullivan, Terri N.; Goncy, Elizabeth A.; Garthe, Rachel C.; Carlson, Megan M.; Behrhorst, Kathryn L.; Farrell, Albert D. (Oct 2020) "Patterns of Dating Aggression and Victimization in Relation to School Environment Factors among Middle School Students". Youth & Society, 52(7), 1128-1152. 5 autoras, 1 autor.	Calidad de las relaciones, concienciación /denuncia de violencia, problemas de seguridad escolar, normas escolares de agresión, no violencia.
Adolescentes de ambos sexos	Niveles de agresión en adolescentes	Factores internos y externos
9º grado, 14 años 720 estudiantes, varias escuelas secundarias en Antalya, Turquía	Yavuzer, Yasemin; Karatas, Zeynep; Civilidag, Aydin; Gundogdu, Rezzan. (2014) "The Role of Peer Pressure, Automatic Thoughts and Self-Esteem on Adolescents' Aggression". Eurasian Journal of Educational Research, 54, 61-78. 3 autoras, 1 autor	Presión grupal y pensamientos automáticos

Cuadro 1, Artículos sobre factores que influyen en la promoción de discriminaciones, violencias y agresiones en los centros de educación media. Elaboración propia.

El segundo y siguiente bloque contiene artículos que analizan desde distintas perspectivas la *influencia de los medios de comunicación en la educación*, mostrando resultados que revelan consecuencias negativas en el aprendizaje del sexismo, el consumismo y la violencia durante la infancia, y ofreciendo herramientas para contrarrestarlas, como proporcionar una educación crítica, o una alfabetización mediática crítica. Por otra parte, aborda la imagen distorsionada del profesorado y los centros educativos en gran parte del cine occidental.

Bloque 2	Artículos sobre la influencia de los medios de comunicación y el marketing en el aprendizaje y la percepción.	
Sexo, edad, lugar	Temática / Artículos	Resumen
Infancia	Desarrollo y aprendizaje en la infancia, especialmente de la violencia, el sexismo y el consumismo.	
Infancia general, Estados Unidos	Levin, Diane. (Dec 2010) "Remote Control Childhood: Combating the Hazards of Media Culture in Schools". New Horizons in Education, 58(3) 14-25. 1 autora	Contenido dañino en la cultura de los medios que transforma el proceso de aprendizaje, socava el juego, la resolución de problemas, el aprendizaje activo y el desarrollo social.
Preadolescencia	Percepción del aprendizaje de la violencia tras una alfabetización mediática	Resumen
Alumnado de ambos sexos, 6º grado, Estados Unidos	Sekarasih, Laras; Walsh, Kimberly R.; Scharrer, Erica. (2015) "Media Violence Is Made to Attract and Entertain People': Responses to Media Literacy Lessons on the Effects of and Institutional Motives	Respuestas críticas y comprensión de la inclusión intencional de la violencia en los medios, pero no del interés comercial.

	behind Media Violence”. Journal of Media Literacy Education, 6(3), 1-13. 3 autoras	
Población general	Estereotipos sobre el profesorado y las instituciones educativas en el cine occidental desde la década de los 60.	Resumen
Sin muestra, análisis documental del cine occidental	Fedorov, Alexander; Levitskaya, Anastasia; Gorbatkova, Olga; Mikhaleva, Galina. (2018) “Professional Risk: Sex, Lies, and Violence in the Films about Teachers”. European Journal of Contemporary Education, 7(2), 291-331. 3 autoras, 1 autor	Estereotipos básicos de docentes conviven en el cine occidental con otra tendencia a la reflexión sobre la misión pedagógica y los retos profesionales en educación.

Cuadro 2, Artículos sobre la influencia de los medios de comunicación y el marketing en el aprendizaje y la percepción. Elaboración propia.

En el siguiente y tercer bloque, se encuentra una recopilación de artículos referidos a *la formación, la percepción, o las actitudes y aptitudes del profesorado en la prevención de la violencia en los centros educativos*, con resultados acerca de la opinión del profesorado sobre su propio proceso formativo, los distintos grados de sensibilidad o tolerancia a la violencia y los posibles factores que intervienen, sus aptitudes y actitudes hacia la práctica del debate escolar en las aulas y la escasa o nula consideración de las maestras y maestros en la prevención de la violencia a pesar de ser una pieza clave.

Bloque 3	Artículos sobre la formación, la percepción, las actitudes y aptitudes del profesorado en la prevención de la violencia en los centros educativos.	
	Temática / Artículos	Resumen

Muestra / tipo de estudio / lugar	Desarrollo del conocimiento de contenido pedagógico en la formación de profesorado	
<p>Participantes de último año en un programa de licenciatura. Estudio cualitativo. South Africa</p>	<p>van Heerden, Sene; Sayed, Yusuf; McDonald, Zahraa. (2020) "Student Teachers' Views of Their Experiences in a Bachelor's Programme". South African Journal of Childhood Education, 10(1) Article 749. 2 autoras, 1 autor</p>	<p>Factores: deberes administrativos, adaptación a contextos escolares, relaciones con personas de influencia (profesorado), práctica docente, conocimientos y habilidades profesionales durante la formación inicial.</p>
Muestra / tipo de estudio / lugar	Variables que intervienen en la sensibilidad del profesorado a la violencia contra la infancia	Resumen
<p>563 docentes que trabajaron en Erzurum, Turquía en el año académico 2017-2018.</p>	<p>Gülbahçe, Arzu. (Dec 2018) "Investigation of Teachers' Violence Sensitivity Levels towards Children According to Different Variables". Journal of Education and Training Studies, 6(12a), 55-63. 1 autora</p>	<p>Factores de la sensibilidad a la violencia hacia la infancia: género, edad, "tener un hijo", lugar de la niñez, deber administrativo o tenencia del cargo.</p>
Muestra / tipo de estudio / lugar	Importancia del profesorado y su formación en la prevención del acoso.	Resumen
<p>Interpretación cualitativa de datos y documentos sobre la teoría de los comportamientos planificados y la teoría transaccional de las emociones y el afrontamiento</p>	<p>Yoon, Jina; Bauman, Sheri. (2014) "Teachers: A Critical but Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention". Theory Into Practice, 53(4), 308-314. 2 autoras</p>	<p>El profesorado no es percibido como efectivo para intervenir cuando ocurre el acoso, a pesar de su papel como agente socializador con una particular influencia en las</p>

		conductas de acoso inter pares.
Muestra / tipo de estudio / lugar	Práctica de argumentación y debate en las aulas de EE. UU.	Resumen
Interpretación cualitativa del estudio de Martin Nystrand et al. de 2001 (872 observaciones en 200 aulas de 8º y 9º grado). Medio Oeste de los Estados Unidos.	Backer, David. (Spr 2018) “The Distortion of Discussion”. Issues in Teacher Education, 27 (1), 3-16. 1 autor	El debate en EE. UU. está distorsionado, la supuesta práctica es inconsistente con su significado que, en contextos educativos, connota participación, diálogo, apertura, igualdad y libertad.

Cuadro 3, Artículos sobre la formación, la percepción, las actitudes y aptitudes del profesorado en la prevención de la violencia en los centros educativos. Elaboración propia.

A continuación, el cuarto bloque recoge *publicaciones enmarcadas en la teoría educativa crítica*.

Desde la corriente teórica educativa crítica freireana se considera necesario y positivo poner de manifiesto las relaciones de poder en el aula, incluyendo las que se dan entre profesorado y alumnado, ya que favorece el sentido crítico del alumnado a través del análisis crítico del discurso y el diálogo. Otros resultados hacen referencia a la necesidad de enmarcar los procesos de enseñanza-aprendizaje ético y moral en el contexto dialógico intrínseco a la naturaleza de los derechos humanos.

Bloque 4	Artículos sobre pedagogía crítica, educación crítica, o pensamiento crítico en la educación.	
Muestra / tipo de estudio / lugar	Temática / Artículos	Resumen
INFANCIA	Análisis de las tensiones entre los discursos de alumnado y profesorado	

Reflexión de una docente sobre cómo sus discursos pedagógicos en el aula son desafiados por discursos de resistencia de sus alumnas. Corea del sur. Clase no formal de lectura, niñas de 8 a 9 años	Park, Hyu-Yong. (2008) "You Are Confusing!": Tensions between Teacher's and Students' Discourses in the Classroom". Journal of Classroom Interaction, 43(1), 4-13. 1 autora	El discurso pedagógico se legitima también a través de prácticas de poder, circunstancia en la en el aula el discurso "regulador" del profesorado choca con el discurso "regulado" del alumnado.
Muestra / tipo de estudio / lugar	Análisis de un contexto de aprendizaje combinado conocido como rap de libros en el que el alumnado lee y responde a textos literarios.	Resumen
INFANCIA		
Clase mixta de 8 a 9 años. Principios de la enseñanza dialógica como marco analítico. Australia.	Simpson, Alyson. (Sep 2010) "Dialogic Teaching in an Online Environment: Book Raps". English Teaching: Practice and Critique, 9(2), 32-46. 1 autora	Demuestra cómo el diseño de preguntas como indicaciones para la interacción en línea, es crucial para el éxito del debate.
Tipo de estudio	Enfoque pedagógico de desarrollo de capacidades para la educación en derechos humanos, complemento del enfoque "declaracionista".	Resumen
Artículo filosófico que confronta diversas teorías sobre la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos	Shih, Yi-Huang. (2018) "Rethinking Paulo Freire's Dialogic Pedagogy and Its Implications for Teachers' Teaching". Journal of Education and Learning, 7(4), 130-235. 1 autor	Argumenta que la naturaleza dialógica de la justificación central de los derechos debería estructurar la pedagogía de la educación en derechos humanos.

Cuadro 4, Artículos sobre pedagogía crítica, educación crítica, o pensamiento crítico en la educación. Elaboración propia.

El siguiente bloque (5) recoge artículos sobre *educación para la paz desde un enfoque crítico*. Los resultados evidencian la eficacia de ciertas estrategias en los procesos dialógicos en línea. Otros textos indagan en los *conceptos que maneja el alumnado y su percepción sobre la paz y la violencia*, o en los *factores que intervienen en la formación crítica del profesorado*, y en las *estrategias del centro* que es necesario implementar como la formación permanente, la participación de toda la comunidad en la escuela, y el diálogo como método de enseñanza, para prevenir la violencia.

Bloque 5	Artículos sobre Educación para la paz desde una perspectiva crítica	
Muestra / tipo de estudio / lugar	Cómo el alumnado de primaria percibe los conceptos de paz y violencia en su vida diaria a través de dibujos y diálogos sobre éstos	Resumen
INFANCIA		
Investigación cualitativa, 68 alumnos y alumnas de 4º y 5º grado.	Yilmaz, Fatih. (2018) “Road to Peace Education: Peace and Violence from the Viewpoint of Children”. <i>International Education Studies</i> , 11(8), 141-152. 1 autor	El alumnado identifica 4 temas principales sobre paz: universal / intercomunal, intergrupala / social, interpersonal e individual; y 4 sobre violencia: "sociocultural, directa, grupal y ecológica". Concepto de paz en un sentido personal-individual y de violencia como sociocultural.
Muestra / tipo de estudio / lugar	Temática / Artículos	Resumen

INFANCIA	Examen de la práctica de educación para la paz de una maestra de primaria.	
5° y 6° grado, escuela independiente. Medio Oeste de EE. UU. El diálogo de Freire como marco conceptual. Método descriptivo, enfoque interdisciplinar de la Educación para la paz y la Teoría del currículo.	Gursel-Bilgin, Gulistan; Flinders, David J. (Oct 2020) "Anatomy of a Peace Educator: Her Work and Workplace". Australian Journal of Teacher Education, 45(10), 35-54. 1 autora, 1 autor	Propone formación permanente, participación de toda la comunidad en la escuela, plan de estudios temático e interdisciplinar, procesos colaborativos dentro y fuera del centro y diálogo como método de enseñanza.
Muestra / tipo de estudio / lugar	Alfabetización crítica de Freire como práctica estratégica para elevar la conciencia crítica social y construir una cultura de paz	Resumen
UNIVERSIDAD		
Clase de lectura en inglés, nivel universitario medio. 21 estudiantes de tercer año (7 hombres, 14 mujeres). Tailandia.	Adunyarittigun, Dumrong. (Jul-Dec 2017) "Building a Culture of Peace through Critical Literacy with the Net Generation". PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand, 54, 235-263. 1 autor	Los conflictos y la violencia afectan a la calidad del aprendizaje, pero se pueden contrarrestar desde un marco de alfabetización crítica, y las características propias de la generación Z.
Tipo de estudio	Descripción, análisis y recomendaciones sobre el programa o marco PROGRESS	Resumen
Marco de formación del profesorado para facilitar una alfabetización crítica orientada al	Matteson, Holly C.; Boyd, Ashley S. (Spr 2017) "Are We Making "PROGRESS"? A	Posición o estatus, etnia, orientación sexual, género, relaciones,

cuestionamiento y examen de las estructuras de poder.	Critical Literacies Framework to Engage Pre-Service Teachers for Social Justice”. Journal of Language and Literacy Education, 13(1), 28-54. 2 autoras	entorno, clase social y estereotipos, como factores o categorías flexibles y abiertas.
Tipo de estudio	El diálogo freireano y sus condiciones previas como construcciones fundamentales para la educación crítica para la paz.	Resumen
Conecta las teorías, los objetivos y los métodos de CDA en discursos actuales con los constructos del diálogo freireano y la educación para la paz.	Gursel-Bilgin, Gulistan. (Jun 2020) “Critical Discourse Analysis: An Effective Tool for Critical Peace Education Informed by Freirean Dialogue”. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 15(2), 25-40. 1 autora	Poca investigación sobre la construcción social de violencia y opresión. Éxito del CDA en analizar y comprender la violencia superando las limitaciones intrínsecas a los diferentes enfoques de la paz.

Cuadro 5, Artículos sobre Educación para la paz desde una perspectiva crítica. Elaboración propia.

A continuación, en el sexto bloque están agrupados los artículos referidos a *la Masculinidad o las Nuevas Masculinidades en relación con la educación y/o la prevención de violencias*. En ellos encontramos conclusiones sobre cómo prevenir o *combatir* la adquisición de estereotipos violentos a través de los medios de comunicación con estrategias pedagógicas críticas basadas en la reflexión y el diálogo; también sobre la asociación entre socialización de género masculino y altos niveles de ira y hostilidad en hombres adultos; y sobre la percepción más o menos estereotipada del alumnado de cero a ocho años sobre las cualidades de sus maestros junto con las impresiones de éstos.

Bloque 6	Artículos sobre Masculinidad o Nuevas Masculinidades en relación con la educación y/o la prevención de violencias.	
Tipo de estudio	Situación que enfrentan los jóvenes varones cuando se les pide que adopten actitudes y comportamientos que contradicen las nociones socializadas tradicionales de masculinidad.	Resumen
Revisión de estudios sobre la Escala de Conflicto de Rol de Género (GRCS), la Escala de Estrés de Rol de Género Masculino (MRGSS), y de hallazgos de recientes que sugieren diferencias de género en la respuesta a los programas de prevención.	Stoltz, Jo-Anne. (Jan 2005) “Masculinity and School Violence: Addressing the Role of Male Gender Socialization”. Canadian Journal of Counselling, 39(1), 52-63. 1 autora	Asociación entre el proceso de socialización del rol de género masculino y los altos niveles de ira y hostilidad en los hombres adultos. Necesidad de perspectiva de género en la prevención y de las nuevas masculinidades.
Muestra / tipo de estudio / lugar	Ambigüedades del modelo masculino desde la perspectiva de los hombres que trabajan con alumnado de 0 a 8.	Resumen
Escuela infantil / primaria		
Revisión bibliográfica de la presencia y rol de los maestros varones en 0 a 8, observación del bajo rendimiento escolar de los niños. Muestra de hombres con formación y experiencia en funciones con niños de 0 a 8. Midlands, Reino Unido	Brownhill, Simon. (2014) “‘Build Me a Male Role Model!’ A Critical Exploration of the Perceived Qualities/Characteristics of Men in the Early Years (0-8) in England”. Gender and Education, 26(3), 246-261. 1 autor	Identifican y categorizan cualidades en los modelos masculinos positivos (“masculinas, femeninas, naturales”), que son moldeadas por las necesidades y circunstancias del alumnado y las

		expectativas del resto de agentes implicados.
Muestra / tipo de estudio / lugar	Influencia de los medios de comunicación en la configuración de una conciencia masculina colectiva y un patrón de comportamiento	Resumen
Educación Secundaria		
Diseño cualitativo. 3 grupos de discusión semiestructurados de 14 participantes entre 15 y 17 años. Escuela masculina en Waterford, Irlanda.	Patterson, Jennifer. (2012) “Constructions of Violence and Masculinity in the Digital Age”. In Fowley, Cathy; English, Claire; Thouesny, Sylvie. (2013) Internet Research, Theory, and Practice: Perspectives from Ireland (113, 133). Dublin, Ireland; Voillans, France. research-publishing.net . research-publishing.net . 1 autora	La adquisición de estereotipos a través de los medios de comunicación es un proceso bidireccional en el que el alumnado tiene el poder de rechazar la violencia.

Cuadro 6, Artículos sobre Masculinidad o Nuevas Masculinidades en relación con la educación y/o la prevención de violencias. Elaboración propia.

El siguiente bloque (7) incluye artículos que tratan la *pedagogía feminista*, que amplían los conceptos de inclusión y diversidad educativa y sociocultural, a menudo desde una perspectiva interseccional y/o a partir de la interpretación de los textos de bell hooks. En otros casos analizan los factores que interfieren en las relaciones del poder entre el profesorado o de nuevo, arrojan resultados positivos sobre las transformaciones experimentadas por el alumnado tras un proceso de alfabetización crítica.

Bloque 7	Artículos sobre Pedagogía feminista	
Muestra / tipo de estudio / lugar	Análisis de canciones del género musical Reggaeton y	Resumen

Educación Secundaria	la forma en que el alumnado las recibe	
Metodología no experimental ex post facto, exploratoria descriptiva y comparativa. 100 participantes de 14-15 años, 45% alumnos y 55% alumnas de 3º de ESO. Barcelona, España.	Campo, Sandra Soler. (2020) “An Approach to Reggaeton's Songs: A Co-Educational and Pedagogical Proposal with Teenagers”. International Education Studies, 13(7), 12-19. 1 autora	Gran número de adolescentes coincide en que estas actividades y el posterior debate han desarrollado su espíritu crítico. Una parte indica además que siente emociones negativas hacia este tipo de canciones.
Muestra / tipo de estudio / lugar	Temática / Artículos	
Formación del profesorado	Análisis de la aplicación teórica y práctica de la pedagogía feminista crítica en una escuela de formación de profesorado	Resumen
Investigación feminista. Análisis del trabajo escrito del alumnado, observaciones de los participantes, de dinámicas de grupo en clase, de campo, de alumnado de magisterio, y debates de supervisión. Escuela de formación al profesorado. Israel,	Ziv, Haggith Gor. (Nov 2015) “Feminist Pedagogy in Early Childhood Teachers' Education”. Journal of Education and Training Studies, 3(6), 197-211. 1 autora	Factores personales, y sociales en la elección de la carrera docente: sexo, interacción entre lo personal y lo político, socialización diferenciada... interfieren en la práctica educativa mediada por las relaciones de poder y el lenguaje.
Tipo de estudio	Revisión de la literatura multidisciplinaria de tres tendencias ideológicas convergentes en la teoría	Resumen

	educativa contemporánea orientada a la transformación	
Artículo teórico. Puntos en común de la pedagogía crítica, la pedagogía intercultural y la pedagogía feminista.	Popa, Nicoleta-Laura; Cozma, Teodor. (2009) "Crossroads on the Way Towards Educational and Social Inclusion: Intercultural, Critical and Feminist Pedagogy". Acta Didactica Napocensia, 2(suppl 1), 1-8. 1 autora, 1 autor	Los límites de la educación inclusiva van más allá del ajuste de las disposiciones escolares a las necesidades especiales de una parte del alumnado, en vista de un alumnado cada vez más plural y diverso.
Tipo de estudio	La educación es un vehículo real de cambio	Resumen
Artículo teórico, interpretación cualitativa de datos y la visión de bell hooks de la educación como práctica de la libertad, la teoría feminista, la educación holística progresiva y la pedagogía de la esperanza.	Akello; Osman, Ahmed A. (2015) "Education as a Practice of Freedom: Reflections on bell hooks". Journal of Education and Practice, 6(17), 195-199. 1 autora, 1 autor	Interacción de la "raza", el género, la cultura y la clase social en el bienestar integral de las personas. Abrir la mente y el corazón, y mantener la esperanza, imprescindibles para la transformación junto con el lenguaje.
Tipo de estudio	Praxis de la pedagogía comprometida tal como la define la crítica cultural y académica bell hooks (1994)	Resumen
Artículo teórico. Descripción de la pedagogía de bell hooks en el contexto de un grupo de profesores afroamericanos en	Baya, Theodorea Regina. (Sum-Fall 2010) "Engaged Pedagogy and Critical Race Feminism". Educational	Discusión sobre la pedagogía comprometida desde una perspectiva feminista <i>de raza</i> y crítica

formación y del feminismo racial crítico.	Foundations, 24(3-4), 19-26. 1 autora	
---	---------------------------------------	--

Cuadro 7, Artículos sobre Pedagogía feminista. Elaboración propia.

El octavo y último bloque a continuación, recoge los artículos agrupados en torno a la *prevención*. Algunos ponen el acento en una formación del profesorado fundamentada en evidencias científicas y otros en la necesidad de favorecer su figura y capacidad de intervención en los casos de agresión. En otros casos se centran en el enfoque *bystander*, o en la percepción sesgada del alumnado sobre la cantidad y gravedad de las distintas manifestaciones de violencia según quién la ejecuta o protagoniza. Un artículo establece diferentes correlaciones entre violencia-victimización, acoso, comportamiento sexual de riesgo y consumo de alcohol, y en otros casos se ofrecen estrategias para una educación crítica orientada a la prevención, también desde la literatura infantil y juvenil, en la educación formal.

Bloque 8	Artículos sobre Prevención	
Muestra / tipo de estudio / lugar	Estudio de un caso de socialización preventiva de la violencia (violencia 0) en una escuela de educación infantil.	Resumen
Educación infantil		
Metodología comunicativa crítica, estudio del contexto, preguntas de investigación y recopilación de datos. Grupos comunicativos: 6 educadores (5 mujeres, 1 hombre) y 10 madres que observando regularmente los comportamientos 52 niños y niñas. Barrio de Cappont, Lleida, España.	Ríos-González, Oriol; Puigvert Mallart, Lidia; Sanvicén Torné, Paquita; Aubert Simón, Adriana. (2019) “Promoting Zero Violence from Early Childhood: A Case Study on the Prevention of Aggressive Behavior in Cappont Nursery”. European Early Childhood Education Research Journal, 27(2), 157-169. 3 autoras, 1 autor	Necesidad de diseñar la formación docente fundamentada en acciones de éxito basadas en evidencias para prevenir y superar la atracción por la violencia, así como compartir conocimiento y dialogar con las familias sobre las intervenciones a realizar, a nivel igualitario.
Muestra / tipo de estudio / lugar	Seguridad de género en las escuelas (GSS) como marco	Resumen

Educación primaria	para el análisis de género de la seguridad y la igualdad escolar en el contexto del ODS 4	
<p>Estudio cualitativo. Observación participante, 30 niñas, 22 niños de 2 escuelas primarias. Nivel 1 a 8. Entrevistas individuales con alumnado, 18 niñas, 13 niños, y profesorado, 5 mujeres, 8 hombres. Condado de Kirinyaga, Kenia</p>	<p>Vanner, Catherine. (2019) “Examining Gender Safety in Schools: Teacher Agency and Resistance in Two Primary Schools in Kirinyaga, Kenya”. Education Sciences, 9, Article 63. 1 autora</p>	<p>La capacidad de acción profesorado en casos de agresión se ve limitada por el sistema jerárquico de la autoridad escolar. Recomienda el empoderamiento colectivo mediante redes comunitarias junto con procesos de monitoreo y evaluación en las políticas de igualdad de género y protección infantil.</p>
Muestra / tipo de estudio / lugar	Representaciones de la violencia de alumnado adolescente	Resumen
Ed. primaria y secundaria		
<p>2.610 estudiantes, 1270 niños y 1340 niñas, 5° a 9° curso. Escuelas públicas (1100) y centros regionales y pueblos de la región de Penza (1510), divididos en grupos de jóvenes (10-13 años) y mayores (14-16 años). Rusia</p>	<p>Korchagina, Lunika Nikolaevna; Sugrobova, Galina Alekseevna; Galich, Galina Olegovna; Gapeenkova, Svetlana Maximovna; Bareeva, Irkyam Adgamovna. (2016) “Studying the Expansion of Violence in Educational Institutions”. International Journal of Environmental and Science Education, 11(18), 10729-10749. 5 autoras</p>	<p>Concepto de violencia asimilado a golpes y abusos. La negligencia no se considera. Adultos tomados por violentos con menor frecuencia, especialmente por el alumnado mayor. Sexo no significativo, pero sí edad y contexto. Los enfrentamientos familiares de niñas se juzgan menos graves y</p>

		con el profesorado menos frecuentes.
Muestra / tipo de estudio / lugar	Relación entre la victimización por pares (acoso, ciberacoso, violencia de género) y la asunción de riesgos sexuales en la adolescencia	Resumen
Educación secundaria		
Muestra de conveniencia de 220 estudiantes de secundaria sexualmente activos que se extrajeron de una muestra mayor (2205 adolescentes que asistían a 6 escuelas secundarias). Illinois	Holt, Melissa; Espelage, Dorothy; Van Ryzin, Mark; Bowman, Chelsey. (Dec 2018) “Peer Victimization and Sexual Risk Taking among Adolescents”. Journal of School Health, 88(12), 903-909. 3 autoras, 1 autor.	Victimización por acoso no relacionada con comportamientos sexuales de riesgo. Ciberacoso y violencia verbal en el noviazgo se asocian con más relaciones sexuales bajo la influencia de alcohol. Cambios en el tiempo en victimización por violencia verbal en el noviazgo se asocian con cambios en el tiempo en relaciones sexuales bajo la influencia de alcohol.
Muestra / tipo de estudio / lugar	Las pedagogías críticas de la alfabetización mediática (CML) para educar en el consentimiento y prevenir la violencia.	Resumen
Educación secundaria		
Método mixto. Cuestionarios adaptados de la Escala de Consentimiento Sexual. Datos cualitativos que <i>incluirían</i> notas de campo y producciones del	Moorhouse, Emily; Brooks, Hayley. (2020) “Critical Media Literacy Approaches to Violence Prevention: A Research Note”. Journal of	Justificación teórica de un enfoque crítico de alfabetización mediática para enseñar un consentimiento afirmativo

alumnado, de 13 a 15 años, 7º y 8º grado. Canadá	Media Literacy Education, 12(1), 84-99. 2 autoras	y crear una cultura del consentimiento que puede reducir las tasas de violencia.
Tipo de estudio	Estrategias para abordar problemas sistémicos (racismo, clasismo, sexismo, heterosexismo, etc.)	Resumen
Artículo teórico. Tres niveles de opresión (individual, institucional y cultural / social) junto con una breve descripción de las cuatro dimensiones de opresión de Freire.	Muller, Meir; Boutte, Gloria S. (2019) “A Framework for Helping Teachers Interrupt Oppression in Their Classrooms” Journal for Multicultural Education, 13(1), 94-105. 1 autora, 1 autor.	Estrategias y pautas, a partir de un libro para la infancia, orientadas a comprender la opresión y tomar acciones reflexivas (praxis) para hacer mella en sus tipos sistémicos en las aulas.
Tipo de estudio	Análisis del enfoque bystander basado en la promoción de normas sociales que apoyen a las víctimas y no toleren la violencia	Resumen
Artículo teórico que recoge el desarrollo e implementación en EE. UU. los programas de tipo “bystander”, las diferentes modalidades y aporta orientaciones para la práctica.	Ozaki, Reiko; Brandon, Ann. (2020) “Evidence-Based Bystander Programs to Prevent Sexual and Dating Violence in High Schools”. Leadership and Research in Education, 5(1), 72-97. 2 autoras	Reporta la evidencia de los estudios recientes que demuestran su efectividad para mejorar las actitudes y reducir la violencia en el noviazgo.

Cuadro 8, Artículos sobre Prevención. Elaboración propia.

5.2. Literatura científica

Para el desarrollo de un marco teórico global en profundidad del proyecto, siguiendo las directrices pertinentes, se ha realizado una búsqueda y revisión comparada de literatura científica entre libros, capítulos de libros y artículos de revistas especializadas sobre: factores de riesgo de la violencia de género en jóvenes y adolescentes; educación crítica; prevención de la violencia de género en el ámbito educativo; socialización preventiva de la violencia de género; coeducación; formación del profesorado en materia de género, igualdad, diversidad, coeducación y prevención; nuevas masculinidades; y aprendizaje crítico y dialógico, principalmente.

El trabajo se enmarca en una de las principales líneas de investigación de la CREA, la socialización preventiva de la violencia de género (desde la coeducación), y la metodología escogida se fundamenta en otra de sus líneas investigativas, los actos comunicativos: “dos líneas de investigación que el CREA-UB está desarrollando: el análisis de los actos comunicativos y la socialización preventiva de la violencia de género”. (Portell, & Pulido, 2012, p. 63). Consecuentemente en la bibliografía las aportaciones científicas de este centro de investigación son relevantes. Finalmente se han tenido en cuenta datos estadísticos provenientes de estas y otras fuentes, así como otras lecturas previas relacionadas.

Profundizar en la literatura científica ha puesto de manifiesto algunas carencias en la formación de las maestras y maestros en el contexto de la facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Jaume I, confirmándose las siguientes circunstancias (Aguilar, 2015, pp. 78-81):

- Los futuros/as docentes en su formación inicial, carecen de herramientas de análisis para identificar y transformar los elementos que mantienen y reproducen la desigualdad sexual.
- Se da una ausencia de conceptos científicos y disciplinares en las diversas áreas de conocimiento, ligados a la legislación educativa vigente en materia de igualdad y de género, con unas referencias bibliográficas escasas y muy poco actualizadas.
- En las universidades españolas que ofrecen las titulaciones que forman al futuro profesorado no se está formando adecuadamente en violencia de género.

Además, como destaca Carlos Lomas, “existe una diferencia que continúa no siendo abordada por una buena parte del profesorado: la diferencia entre sexo y género” (Aguilar, 2015, p.78). A este respecto, la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW en inglés), aprobada por Naciones Unidas en 1979 y ratificada por 187 países entre ellos España, ya en 1984 (BOE 21.04.1984), identifica la “violencia contra la mujer” como una forma de “discriminación sexual”, definiéndola como cualquier acto de violencia de género cuyo resultado sea o pueda resultar en “un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada”.

Junto a ella se dan muchas otras formas de violencia basadas en el género, en estereotipos y prejuicios que se reproducen en el contexto educativo a través del currículum oculto (Torres, 1991), y/o en forma de acoso escolar, señalándose “la organización educativa de los propios centros como factor clave que propicia la reproducción del modelo de masculinidad hegemónica” (Ríos, 2015, p. 494), el cual tiene efectos negativos en los centros educativos “en términos de acoso, violencia y rendimiento escolar” (Ríos, 2015, p. 501).

En este sentido, el informe *Behind the numbers: ending school violence and bullying*, publicado por la UNESCO en 2019, señala que casi una de cada tres personas en edad escolar del total de personas encuestadas en todo el mundo, es decir, un 32%, fue víctima de alguna forma de acoso por parte de sus compañeros o compañeras al menos una vez en el mes previo a la realización del estudio, así como un 32,4% sufrió algún tipo de agresión al menos una vez. Junto a estos datos, un 36% afirmó haberse peleado en la escuela al menos una vez en el último año, mientras que el ciberacoso afectó a una de cada diez personas del total del alumnado encuestado. El informe establece las distintas formas que adopta la violencia escolar, como violencia física, que incluye agresiones, peleas, castigos corporales y acoso físico; violencia psicológica, que comprende maltrato verbal, emocional, exclusión social y acoso psicológico; y violencia sexual, como actos sexuales sin consentimiento (consumados o en grado de tentativa) incluyendo la violación, tocamientos no deseados, y acoso sexual. (UNESCO, 2019, pp. 7, 11).

Partimos entonces de un concepto amplio de violencia machista que tiene en cuenta la diversidad humana y que contempla todas las manifestaciones de discriminación sexual hacia las niñas y mujeres, junto con las otras violencias de género que es posible detectar en los niveles directo, cultural (o simbólico), y estructural de la sociedad, en los diferentes contextos de interacción humana incluyendo el contexto educativo formal.

Conviene recordar no obstante que el 35% de las mujeres alrededor del mundo ha sufrido violencia física o sexual en alguna ocasión, y casi un tercio del conjunto de mujeres ha sido víctima de violencia sexual por parte de su pareja (Puigvert et al., 2019, p. 2). Se observa también una alarmante disminución en la edad de las víctimas: “Casi 1 de cada 3 adolescentes de 15 a 19 años sufre o ha sufrido violencia en sus relaciones sexuales y afectivas” (Flecha, Tomás, & Vidu, 2020, p. 1). El informe del estudio *Violence against women: an EU wide survey*, sobre la VdG en Europa, realizado por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (European Union Agency for Fundamental Rights [FRA]), concluye que “una de cada 10 mujeres ha sufrido alguna forma de violencia sexual desde los 15 años, y una de cada 20 mujeres ha sido violada” (Ruiz-Eugenio et al., 2020, p 1003).

En lo que respecta a los agresores, el estudio revela que una de cada tres jóvenes y el 22% del total de las mujeres violentadas, ha sufrido violencia a manos de sus parejas, (actuales o previas a la realización de la encuesta), a partir de los quince años. Además, una de cada cinco mujeres ha sufrido violencia física ejercida por hombres que no son sus parejas (Puigvert et al., 2019, p. 2).

Por su parte, la Macroencuesta española sobre Violencia contra la mujer de 2019 publicada en 2020, informa de que una de cada dos mujeres ha sufrido alguna forma de violencia de género; un 38,2%, una violación fuera de la pareja; y un 27,7% de mujeres, distintas formas de violencia sexual, también fuera de la pareja; siendo hombres el 99,6% de los agresores, incluyendo familiares (21,6%), amigos o conocidos (49%), y desconocidos (39,1%). Paralelamente, “las violaciones en grupo ocurridas en España aumentaron de 18 en 2016 a 60 en 2018 (y contando 42 en el primer semestre de 2019).” (Flecha, Tomás, & Vidu, 2020, p. 2).

En cuanto a los factores de riesgo, diferentes autoras y autores coinciden en señalar la aceptación de los mitos de la violación (“rape myths”), la tolerancia a la violencia y la justificación del uso de la violencia como los principales factores de riesgo durante las citas o el noviazgo (Puigvert et al., 2019, p. 3). En este sentido, es necesario por un lado recordar la presión o coerción de los pares jugando un papel crucial en la toma de decisiones de los adolescentes según Ciranka & Van den Bos (2019), que puede llegar a alentar la criminalidad de otros a través de la figura influyente de los chicos considerados líderes, según Porter y Alison (2019), estudios mencionados ambos en (Flecha, Tomás, & Vidu, 2020, p. 2). Por otro lado, es urgente trasladar a la educación afectivo-sexual un concepto, como valor y principio ético, de consentimiento sexual que ya se viene desarrollando en los ámbitos teórico-prácticos, jurídico y académico (Vidu & Schubert, 2016; Vidu & Tomás 2019; Flecha, Tomás, & Vidu, 2020, p. 2).

Otro factor de riesgo en la normalización de la violencia coincide con el perfil de aquellos chicos que agreden en el noviazgo por primera vez, pero cuyas otras relaciones están mediadas también por violencia y otras formas de delincuencia. (Puigvert et al., 2019, p.3). En esta línea varias autoras y autores afirman que una primera experiencia violenta, como víctima o victimario, conduce a una trayectoria de más y mayor violencia en futuras relaciones, considerándose los seis meses siguientes al decimoquinto cumpleaños el momento más proclive a iniciarse en este tipo de interacción (Puigvert et al., 2019, p. 3). Algunos autores y autoras señalan que existe una correlación entre los tipos de personas, sus preferencias y la violencia en las relaciones de tal forma que las chicas abiertamente agresivas son consideradas parejas deseables por sus compañeros masculinos a la vez que la agresión relacional correlaciona con mayor popularidad en las citas o *ligues*, tanto para los chicos como para las chicas (Puigvert et al., 2019, p.3). En una línea similar otras autoras enfatizan aquellos rasgos de la personalidad que estarían relacionados con la elección de personalidades dominantes, como la susceptibilidad al aburrimiento y hábitos vinculados a una vida social excitante (Puigvert et al., 2019, p. 3).

Los autores y autoras de referencia en este TFM consideran responsable del aprendizaje de las relaciones de poder y de la perpetuación de la violencia de género, el proceso de socialización arraigado en un modelo tradicional y sexista de interacción: “violencia y malos tratos son el

resultado del modelo de relaciones que durante siglos se ha ido desarrollando y el cual pretendemos transformar” (Gómez, 2004, p. 45). Este aprendizaje conlleva la adopción de unos modelos de atracción y elección predeterminados (Gómez, 2004) que, tradicionalmente, han promovido un modelo de masculinidad hegemónica y tendente a la violencia (Duque, 2006):

El modelo masculino hegemónico [...] viene marcado por la dominación, tanto de las mujeres como de otros hombres que no siguen ese rol, por la competitividad con los demás hombres que siguen este modelo, por las relaciones de poder en todos los ámbitos (desde el laboral hasta el más personal e íntimo) y, en los casos extremos, por la agresividad y la violencia en la relación pública con otros colectivos y con las personas con las que establecen relaciones sentimentales. (p. 49).

Así, el modelo tradicional en las relaciones amorosas prioriza la pasión, entendida como una pulsión irrefrenable que domina nuestras emociones, por encima del sentimiento de amistad y otros valores, que adquieren entonces una connotación rutinaria y aburrida: “El amor se asocia a lo estable y amigable, mientras la pasión se une a lo instintivo e impulsivo” (Gómez, 2004: 73). Duque destaca que se trata de una separación que “‘nos quieren vender’ como liberal, como progresista, [pero que] es absolutamente tradicional, conservadora y arcaica” (Duque, 2006, p. 49), por el hecho de que identifica la emancipación sexual de las mujeres “con su capacidad para desligarse de los sentimientos, para separar el amor del sexo como si la unión de los mismos fuera una idea tradicional que reprimiera su libertad sexual” (Duque, 2006, p. 63), lo cual promueve en muchos casos un “tipo de relación afectivo-sexual no estable con personas con las que se alimentan actitudes de desprecio, violencia, insolidaridad, etc. que desembocan en la socialización hacia los malos tratos” (Duque, 2006, pp. 15-16), o en otros casos, en una inversión de roles de aquellas “mujeres que adquieren el modelo hegemónico y dominan a los hombres que no lo siguen” (Duque, 2006, pp. 15 y 61), lo que conduce a “convertir la libertad sexual en hacer todo lo que antes estaba prohibido, sin dejar espacio para decidir libremente qué se desea hacer” (Duque, 2006, p. 139), además de una degradación social de las mujeres ya que: “nunca una mujer que imita el modelo mujeriego ‘es vista igual’ que un hombre mujeriego” (Duque, 2006, pp. 15 y 62). Por todo ello, aprender “que el amor es social y que por lo tanto puede transformarse a

través de las interacciones, es básico” (Gómez, 2004: 50), para descubrir que no tiene por qué desvincularse de la pasión y la emoción. Se trata de un sentimiento construido sociocultural e intersubjetivamente y que por lo tanto está sujeto al diálogo y los acuerdos: “el amor no se asocia a los instintos ni queda circunscrito sólo a la conciencia, sino que es una conquista de la modernidad y amplía sus miras a la intersubjetividad (Gómez, 2004: 53).

Desde esta perspectiva, las investigaciones apuntan hacia la existencia de un discurso dominante coercitivo que establece el vínculo entre atracción y violencia, y que conduce a mantener relaciones de poder (López de Aguilera et al., 2020, p. 583), especialmente en los ligues o relaciones esporádicas y no tanto en las relaciones estables (Puigvert et al., 2019, p. 9). Esta asociación entre violencia y atractivo se realiza por medio del “lenguaje del deseo” (López de Aguilera et al., 2020, p. 583). Un lenguaje capaz de aumentar el atractivo ya que refleja y transmite la atracción y es interiorizado mediante las interacciones que se establecen con otras personas (Schubert & Valls, 2015, p. 78).

Un ejemplo lo encontramos en el estudio Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia de Díaz Aguado & Carvajal, 2010 que refleja que un 7,4% de las alumnas de educación secundaria cree que el hombre agresivo es más atractivo (Schubert & Valls, 2015, p. 83). A la vez que “el 86% de los comentarios de las adolescentes en internet muestran un lenguaje del deseo, tanto verbal como iconográfico, vinculado a modelos violentos de atracción” (Schubert & Valls, 2015, p. 94). Algo que sucede entre adolescentes de diferentes países o contextos según investigaciones más recientes sobre el discurso dominante coercitivo (López de Aguilera et al., 2020, p. 585). Frente al lenguaje del deseo encontramos un lenguaje de la ética “utilizado para describir lo que es bueno” (López de Aguilera et al., 2020 p. 584).

Existe una disociación frecuente entre ambos tipos de lenguaje de manera que el lenguaje de la ética se emplea a menudo para educar de forma no sexista en la familia y en la escuela, mientras que el lenguaje del deseo brilla por su ausencia en estos y otros discursos orientados a la prevención de la VdG (Puigvert et al., 2019, p. 2). Ambos lenguajes condicionan y enmarcan las interacciones y muchas de las elecciones o decisiones personales que se toman de manera consciente o inconsciente, no solo en el terreno afectivo-sexual, aunque las consecuencias sean

notablemente negativas en el aprendizaje amoroso, teniendo en cuenta que actualmente “consiste en dos conexiones opuestas: por un lado, la conexión entre violencia y excitación sexual y, por otro, la relación entre igualdad y falta de excitación sexual.” (Flecha, Puigvert, & Ríos, 2012). Lo cual apunta a dos tipos de hombres, uno vinculado con la bondad y la ética, pero no con el deseo en los discursos, frente a otro que se vincula con el poder, la violencia y el deseo (Ríos, 2015, p. 492).

En la familia, que continúa ejerciendo un papel fundamental en la socialización, la combinación de estos lenguajes contribuye a perpetuar aprendizajes contraproducentes que podrían conducir a relaciones violentas, favoreciendo además la transmisión de estereotipos clásicos como el de *chico duro* frente a la *chica frágil* (Ríos et al., 2018, p. 3). Por otra parte, se detectan diferencias en las formas en que las madres y los padres interactúan con las niñas o los niños según su género, de manera que los padres utilizan más el doble rasero en su discurso, y son más sexistas en sus comentarios relativos a las niñas y mujeres, estableciéndose así diferencias más notables entre su forma de comunicarse con las hijas y los hijos, y la de las madres, cuyo lenguaje se conecta más con la ética en ambos casos (Ríos et al., 2018, pp. 2-3). Todo ello redonda, desde una perspectiva compartida y reproducida socioculturalmente, en la falta de atractivo de los chicos que se presentan como alternativa a la violencia pero que son vistos como “niños de mamá” o solamente como amigos, pero no como posible pareja afectiva y/o sexual. (Ríos et al., 2018, p. 5).

El vínculo entre deseo o atracción y violencia, que despoja de atractivo a los chicos igualitarios, se reproduce también entre iguales y “se afianza aún más con los medios de comunicación”, ya que está representado especialmente en las películas, series y música, entre otros medios “que las adolescentes consumen asiduamente” (Schubert & Valls, 2015, p. 94) y que acostumbran a representar interacciones no igualitarias y machistas contribuyendo, además, a aumentar los niveles de hostilidad y agresividad en la adolescencia (Schubert & Valls, 2015, p. 80). Un claro ejemplo en la franja adolescente y juvenil es “Cincuenta sombras de Grey”, “el libro más leído por mujeres entre 14 y 24 años entre 2012 y 2013” (Aguilar, 2015 p. 14). Otro ejemplo es la hipersexualización infantil evidenciada por diferentes autores que denuncian *pornificación* de los contenidos infantiles especialmente en internet, y que se esté orientando a las niñas y adolescentes

hacia cánones sexuales basados en el deseo de hombres adultos (Aguilar, 2015, p. 14). A este respecto “en 2014 el 53,5% de los adolescentes españoles de entre 14 y 17 años había visto porno en internet y entre los 11 y los 12, el 4,1% ha recibido contenidos sexuales en el móvil”. (Aguilar, 2015, p. 14).

Así mismo “los chicos encuentran en el modelo hegemónico atlético, musculoso, y vinculado con la fuerza física, su ideal masculino, que es fomentado desde los grupos de iguales” (Ríos, 2015, p. 494) a partir de una coerción que adopta diferentes formas, por ejemplo “determinadas interacciones y comentarios que se efectúan desde este modelo que estigmatizan a las mujeres o a los chicos homosexuales” (Portell & Pulido, 2012, p. 72). También la discriminación de masculinidades igualitarias que se alejan del modelo hegemónico, a las que se asocia “con la homosexualidad sin que eso sea cierto” (Portell & Pulido, 2012, p. 72). Todo ello adopta formas de acoso o bullying en la mayoría de los casos según diferentes estudios (Ríos, 2015, p. 493).

Estos modelos de atractivo masculinos se configuran y concretan en la adolescencia, en los espacios de socialización e interacción como los centros educativos, tendiendo tradicionalmente a un modelo “excluyente en el que, por un lado, la ‘maldad’ se considera atractiva y, por el otro lado, la ‘bondad’ se percibe como aburrida” (Padrós, 2012, p. 174), por lo que es imprescindible en este y otros contextos, vincular ambos tipos de lenguaje para “dirigir los deseos y gustos hacia los modelos de atracción alternativos” (Schubert & Valls, 2015, pp. 83-84), así como “generar espacios de diálogo y reflexión sobre las interacciones que conducen a la atracción hacia la violencia con el objetivo de prevenirla y superarla” (Schubert & Valls, 2015, p. 81).

Finalmente, existe una importante línea de investigación en torno al factor de riesgo del "espejismo de movilidad ascendente", definido como (Ruiz-Eugenio et al., 2020):

la percepción errónea de algunas niñas, debido al discurso dominante, cuando vinculan el establecimiento de una relación sexual-afectiva con chicos que responden a un modelo hegemónico de masculinidad, en el que prevalecen la imposición y el desdén para aumentar su estatus o atractivo (p. 1004).

Pero que, en realidad, contribuye a disminuir tanto el estatus como el atractivo de las jóvenes, hecho que resulta más fácilmente identificable cuando son otras chicas las que pasan por esta situación (Puigvert et al., 2019, p. 2).

Todo lo expresado hasta ahora, redundando en la necesidad de una formación docente que, en primer lugar, favorezca la conceptualización contextualizada, rigurosa y actualizada de la terminología científica específica. Como hemos visto, conceptos amplios y complejos como sexo, género, igualdad y discriminación, diferencia y diversidad, o VdG, son básicos e imprescindibles para abordar la prevención, porque nos proporcionan de entrada una mirada profunda capaz de detectar las diferentes desigualdades, las relaciones de poder y la violencia de género. Sin embargo, también es necesario conocer los diferentes factores de riesgo mencionados, y otros condicionantes socioculturales que promueven la violencia como estilo de vida, para discernir, además, la forma más eficaz de intervenir desde el contexto educativo escolar y familiar.

En este sentido, la socialización preventiva de la violencia de género, parte del “enfoque bystander” centrado en la figura de una mayoría que observa cómplice y pasivamente la violencia, para promover actitudes “upstander” (Puigvert et al. 2021; Roca-Campos et al., 2021 p. 3), que intervienen para transformar, algo que es imprescindible para superarla según diferentes autoras y autores (Ruiz-Eugenio et al., 2020, p. 1003). Un ejemplo lo encontramos en el acoso sexual que, cuenta “a menudo con la complicidad del entorno sin la cual no se podría ejercer” (Joanpere & Morlà, 2019, p. 54), a la vez que se constata que existe un rechazo a “intervenir en caso de que haya una emergencia, especialmente cuando somos conscientes de que hay otras personas presentes en la escena” (Joanpere & Morlà, 2019, p. 562). Este proceso, se sirve del diálogo igualitario como principal estrategia organizativa en el centro, además de didáctica y metodológica en el aula, promoviendo a su vez otras estrategias basadas en las evidencias científicas reflejadas en este trabajo, orientadas a (Aguilar, 2015):

crear espacios de diálogo sobre las situaciones de acoso conjuntamente con ellos y ellas y crear mecanismos dialógicos de prevención que partan del lenguaje del deseo y no sólo del lenguaje de la ética elaborado desde arriba” (p. 4).

No en vano, es en el ámbito educativo “donde empiezan a forjarse procesos de socialización que marcan las identidades y las relaciones afectivo-sexuales” (Portell & Pulido, 2012, p. 64).

Por ello la investigación desde este enfoque se orienta “hacia el estudio de aquellos modelos de atractivo que tienen mayor éxito y su influencia en las relaciones afectivo-sexuales” (Portell & Pulido, 2012, p. 63). Mientras que la intervención educativa se aborda entre otros aspectos, desde la promoción de las nuevas masculinidades, ya que: “existen nuevas masculinidades alternativas alejadas del modelo hegemónico tradicional” (Padrós, M. 2012, p. 173), es decir, “hombres que se han posicionado contra el sexismo y la violencia de género, a favor de unas relaciones afectivas o afectivo-sexuales o sexuales, totalmente libres de violencia” (Joanpere & Morlà, 2019, p. 45). Una intervención que es preciso enmarcar en el diálogo igualitario ya que los “actos comunicativos [...] contribuyen a la visibilización y reconocimiento de masculinidades basadas en la igualdad que permiten avanzar en la erradicación de problemáticas sociales vinculadas al modelo de masculinidad tradicional o hegemónica” (Ríos, 2015, p. 498).

En esta línea de actuación también es importante la solidaridad femenina (Duque, 2006, p. 142) capaz de evitar las críticas a las mujeres que, haciendo uso de su libertad sexual, “establecen relaciones puntuales y no exclusivas” (Duque, 2006, p. 139) o a aquellas que no quieren mantener relaciones indiscriminadas y son ridiculizadas por ello, tildadas de ‘estrechas’ o ‘reprimidas’ (Duque, 2006, p. 140). Esta solidaridad se produce en la interacción e intercambio de vivencias, opiniones, creencias, experiencias o reflexiones que pueden contribuir a construir una idea de amor igualitario propia desde los grupos de chicas, dada la “importancia de las conversaciones entre amigas para generar atractivo en aquellos chicos que son igualitarios” (Portell & Pulido, 2012, p. 74). En palabras de bell hooks, “falta una visión feminista que incorpore la masculinidad feminista” (Joanpere & Morlà, 2019, p. 46), porque además en la prevención de la VdG es “esencial el tipo de persona con quien se establece la relación, que no sea alguien que sigue el modelo de masculinidad hegemónica” (Duque, 2006, p. 142).

Del mismo modo, es necesaria una educación afectivo-sexual orientada no solamente al aprendizaje y autoconocimiento en el proceso de desarrollo global, sino al reconocimiento y el respeto de todas las diferencias. Esta educación debe abordar una noción de libertad sexual

auténtica e integradora de todas las opciones, además del consentimiento ya mencionado en las relaciones sexuales, entre otros valores igualitarios en el terreno afectivo-sexual como la comunicación y el diálogo, el respeto, la libertad, la confianza, la honestidad o la sinceridad, que promueven la igualdad de todas las diferencias que se desprenden de la diversidad de situaciones personales, culturales o sociales en el alumnado que encontramos en los centros (Ríos, 2015, p. 500).

Estos valores están implícitos en el buen trato y la convivencia democrática con todas las personas con las que nos relacionamos, pero su comprensión y aceptación, constituyen, según la psicología educativa, un hito en el desarrollo que conlleva maduración, crecimiento y aprendizaje, por lo que no es posible adquirirlos por exposición o explicación de su contenido teórico, ni por la imposición de unas normas determinadas, sino mediante un proceso de diálogo, comprensión, consenso y aprendizaje que conlleva tanto rechazar la violencia como entender y asumir que necesitamos unas normas comunes de convivencia democrática, teniendo la oportunidad de practicar estos valores en la comunidad educativa: “Estas premisas de solidaridad y respeto a la diversidad contribuyen a generar un contexto que rechace cualquier actitud promovida por el modelo de masculinidad tradicional” (Ríos, 2015, p. 501).

Por último, pero no menos importante, resulta imprescindible promover la participación familiar en la comunidad educativa, que implica sensibilizarse, formarse y avanzar conjuntamente ya que: “Sin una organización educativa igualitaria en la que toda la comunidad puede participar de un diálogo crítico es imposible conseguir el desarrollo de una acción liberadora.” (Ríos, 2015, p. 495).

5.3. Acciones educativas basadas en evidencias científicas que han transformado educativamente la VdG:

Como hemos visto, en la actualidad y desde hace algunas décadas, se están llevando a cabo iniciativas que se basan en transferir estas y otras evidencias científicas directamente a los centros educativos y sus aulas para implementar propuestas de socialización preventiva de cualquier manifestación de violencia. En este sentido cobra importancia como venimos recalcando, visibilizar (para reconocer e identificar) todas las violencias presentes en los centros educativos.

Partimos de un modelo de escuela (Gómez, 2004) que

fomenta los estereotipos sexistas y desarrolla las capacidades del alumnado conforme al comportamiento social que espera de cada género, discriminando, creando prejuicios y favoreciendo la promoción del género masculino incluso en el currículum en las diferentes áreas de conocimiento” (p. 70).

Sabemos por otra parte que se da “una relación de poder tradicional entre profesores y estudiantes”. (García-Carrión et al., 2020, p. 3). Relaciones de poder que se reproducen también entre el alumnado. Finalmente somos testigo a diario de la violencia ejercida entre pares y en este sentido, existen estudios que evidencian que tanto el profesorado como las familias permanecen ajenas a la mayor parte de los conflictos y problemas que surgen entre el alumnado en el seno de la escuela debido principalmente al silencio de las víctimas. Entre las razones para no denunciar las agresiones encontramos “falta de confianza en adultos o docentes; el temor a las represalias; sentimientos de culpa, vergüenza o confusión; la preocupación de que no se les tome en serio; y no saber dónde buscar ayuda” (Roca-Campos et al., 2021, p. 2). Algunas de las consecuencias descritas para las víctimas de violencia escolar se asocian con síntomas de ansiedad y depresión, con problemas de salud mental, incluso en el futuro, y un mayor riesgo de suicidio, además de ver afectado su rendimiento académico y promover el abandono del sistema educativo. (Roca-Campos et al., 2021, p. 2).

Por otra parte, desde la investigación se describen también las estrategias efectivas para la prevención como poseer una visión compartida con toda la comunidad educativa sobre el tipo de escuela deseada: evaluar las necesidades y fortalezas del centro de manera integral; incluir valores prosociales en los contenidos; la participación directa del estudiantado en la prevención; y la interacción adulta para promover actitudes contrarias a la observación pasiva y cómplice de la violencia. (Roca-Campos et al., 2021, pp. 2, 3). Así mismo “la participación a lo largo de la vida útil del proyecto”, es reconocida en la literatura académica como una de las estrategias más eficaces para promover el impacto social en las investigaciones (Girbes-Peco et al., 2021, p 2). Consideración que según esta autora (Girbes-Peco et al., 2021):

se ve reforzada también por el Informe de expertos de la Comisión Europea sobre el seguimiento del impacto de los programas marco de la UE (van den Besselaar et al., 2018) en el que la participación de los ciudadanos a lo largo de las fases del proyecto se considera [...] clave para lograr el impacto social (p. 2)

Por todo ello, un gran ejemplo de prevención e impacto social, a partir de la organización de la convivencia del centro, en torno al diálogo y una participación directa, responsable y en igualdad de todas las personas implicadas en cada comunidad y proyecto educativo, que además de promover la no-violencia favorece el aprendizaje del alumnado, lo encontramos en el “Modelo dialógico y comunitario de prevención y resolución de conflictos” (CREA 2018), “desarrollado por el Grupo de Mujeres SAFO” (Roca-Campos, 2015, p. 19) de esta misma comunidad. Un modelo que supera los anteriores basados bien en la imposición de disciplina, normas y sanciones verticales (Modelo disciplinar), a menudo incomprensibles o no compartidas por la comunidad; bien en la mediación (Modelo mediador), lo que supone por una parte designar a unas personas como responsables únicas de la resolución de los conflictos, asumiendo su “imparcialidad”, y por otra parte aplicar una medida reactiva una vez se ha producido el problema, en lugar de prevenirlo. (CREA, 2018).

El modelo dialógico y comunitario de prevención y resolución de conflictos, nace plenamente consciente de la “conflictividad latente”, por lo que se orienta a la creación de espacios compartidos seguros, libres de violencia, y provistos de unas condiciones de diálogo igualitario que favorecen un clima de colaboración donde las personas participan en la creación de todas y cada una de las normas y soluciones adoptadas ante cualquier problema común. Toda la comunidad educativa, que incluye al alumnado y sus familias y no exclusivamente al profesorado y la institución, participa así, de manera implicada y responsable, en ese diálogo orientado a identificar y comprender las necesidades, problemas y conflictos del centro, al entendimiento mutuo, y a la adopción de las medidas acordadas, a través de un proceso de democracia deliberativa donde a menudo el consenso cobra importancia por encima de la norma finalmente acordada (CREA, 2018).

Esta participación tiene lugar en espacios cotidianos de convivencia que forman parte de este proceso, como las comisiones y asambleas, las formaciones, las actividades de aula y biblioteca, etc. Lo que promueve mayor conocimiento mutuo y el establecimiento de relaciones de confianza, en la búsqueda de soluciones comunes y satisfactorias para la vida del centro, la convivencia y el aprendizaje. La participación en procesos de interacción igualitaria desde el respeto y la no-violencia, estimula el sentido de pertenencia a la comunidad favoreciendo por ello la toma de conciencia de la interdependencia y la corresponsabilidad en un liderazgo compartido hacia la convivencia: “El alumnado habla de que «antes de decir algo hay que pensarlo, que todos somos mediadores, de aislar al niño que insulta y premiar a quien se porta bien, etc.»” (Roca-Campos, 2015, p. 20). Lo que contribuye a crear “entornos de aprendizaje más seguros en los que se reducen conflictos como el acoso escolar o el ciberacoso” (García-Carrión et al., 2020, p. 7), y promueve sentimientos y actitudes de amistad, amor y solidaridad, además de estimular la reflexión crítica (Roca-Campos, 2015):

También hablan de «ayudar a los amigos y amigas recordándoles las cosas cuando están haciendo algo mal». Pensaron sobre por qué esa norma no se cumple reiteradamente y analizaban que «porque se insultan, pelean, vacilan, mienten, juegan a enfadar a otros, tienen envidias y falta de vocabulario para expresar los sentimientos». (p. 20).

Este proceso permite diferenciar los sentimientos de las emociones de tal forma que la toma de conciencia de sentimientos como la amistad o el amor permite a su vez identificar para reforzar las emociones positivas que los promueven y comprender para transformar las negativas que los inhiben (CREA, 2018).

Todo ello es posible a través de los actos comunicativos dialógicos, “basados en el dialogo y el consenso, siempre sobre la base del mejor argumento” (Portell, D. y Pulido, C, 2012, p. 66), que dotan de sentido y contenido los procesos comunitarios, ampliando significados en la búsqueda de fórmulas consensuadas y por ello más integradoras. A continuación, enfatizamos algunos ejemplos más concretos de cómo se articula la participación en torno a la socialización preventiva de la VdG, el diálogo igualitario y el aprendizaje dialógico (Aubert et. al, 2008) en los diferentes contextos educativos:

5.3.1. Tertulias Literarias Dialógicas.

La primera tertulia literaria dialógica (TLD), inspirada en las “iniciativas educativas libertarias desarrolladas desde finales del siglo XIX e inicios del XX” (Loza et al., 2008, p. 73), surge en 1978 cuando un grupo de educadores y educadoras de personas adultas de La Verneda Sant-Martí en Barcelona, decide confiar en las capacidades intrínsecas de su alumnado para comprender, disfrutar y aprender compartiendo e intercambiando argumentos sobre la lectura de obras clásicas de la literatura universal. Actualmente las TLD se han consolidado como una práctica cultural transformadora además de como una de las actuaciones educativas de éxito del Proyecto europeo INCLUD-ED (Aguilar, C. 2017, p. 10). Las actuaciones educativas de éxito o AES se caracterizan porque (García-Carrión et al., 2020):

brindan a todos los estudiantes, sin importar de dónde provenga, las mismas oportunidades para alcanzar excelentes logros académicos y participar en transformaciones que superen la exclusión y muchas otras barreras que enfrentan los niños en diferentes contextos (p. 5).

Las TLD, se fundamentan en la “la lectura dialógica [...] como un proceso colectivo de socialización en la lectura y de creación de sentido sobre la cultura escolar entre todas las personas participantes”. (Aguilar, 2017, p. 13). Se trata por lo tanto de una lectura “contextualizada y supone una comprensión compartida” (Aguilar et al., 2010, p. 34), en la que el sentido del texto se construye de manera intersubjetiva, incorporando sentimientos y emociones de todas las personas participantes. (Aguilar, 2017, p. 20), para, entre otras cosas, romper “con la lectura monocultural y monológica con la que muchos niños y niñas no pueden crear sentido ni por lo tanto motivarse” (Aguilar, 2017, p. 35). Su desarrollo y funcionamiento se enmarca en el aprendizaje dialógico y sus siete principios (Aubert et. al, 2008, p. 165), pero su finalidad no consiste en llegar a un consenso sobre el texto sino en “dialogar entre las diferentes interpretaciones, sentimientos e ideas de las personas, y el consenso es que se respeten todas, independientemente de quién las diga, siempre y cuando no vulneren los Derechos Humanos” (López de Aguilera & Flecha, 2021, p 36).

Su auténtico objetivo es la transformación que tiene lugar en las personas, en su forma de relacionarse consigo mismas y con los demás; en los contextos donde esto sucede; en las creencias compartidas que se liberan de prejuicios y estereotipos de género, cultura o clase; y en la mejora de los procesos de aprendizaje. (Aguilar et al., 2010, pp. 39-42), ya que esta interacción mejora las habilidades lingüísticas y de comunicación, el razonamiento, el pensamiento crítico y el aprendizaje científico y matemático, favoreciendo la inclusión, los valores democráticos y la implicación del alumnado en esas transformaciones (García-Carrión et al., 2020, p. 2).

La naturaleza interactiva humana promueve una comprensión compartida acerca del mundo que nos rodea construida socioculturalmente (y en transformación constante), a través de las interacciones e intercambios comunicativos, por lo que, tanto la lectura dialógica como las múltiples formas que adopta, constituyen herramientas eficaces para reflexionar y decidir colectivamente lo mejor y peor para cada grupo, cada comunidad, cada colectivo o cada proyecto, en cada momento, de manera que se pueda construir y asumir un modelo vital y de convivencia positivo (López de Aguilera et al., 2020, p. 584).

Partimos de que el lenguaje, como establece Vygotsky, es la principal herramienta de comunicación, aprendizaje y desarrollo cognitivo, que favorece los procesos mentales superiores porque posibilita tanto la interacción y el intercambio con otras personas como el diálogo y la reflexión internos (López de Aguilera et al., 2020, p. 3), en consonancia, “cualquier concepto integrado en la mente de un individuo se ha construido en un proceso social a través del lenguaje” (López de Aguilera et al., 2020, p. 595). Por lo tanto, el desarrollo cognitivo está ligado a cada entorno y las interacciones que se dan en él, motivo por el que es necesario transformar el entorno lector para una lectura crítica y dialógica (Aguilar et al., 2010, p. 34). Con esas transformaciones sobre el entorno “la persona se transforma a sí misma, se autotransforma” (Aubert et al., p. 155) sirviéndose para ello de herramientas culturales como en este caso la literatura, la lectura y el diálogo. De este modo, “el nuevo conocimiento construido a partir de la integración de todas las aportaciones conduce a la transformación y creación de nuevas realidades donde prosperan las actitudes de solidaridad, respeto y equidad” (López de Aguilera et al., 2020, p. 586). De hecho, existen evidencias del impacto de las tertulias literarias dialógicas en el desarrollo de

comportamientos prosociales de amistad y solidaridad en grupos participantes en ellas en comparación con grupos control (García-Carrión et al., 2020, p. 7).

La mejora del rendimiento académico que se da especialmente en las áreas instrumentales se considera “un factor de inclusión social de gran importancia en contextos de desigualdad” (García-Carrión et al., 2020, p. 6). En la actualidad está ampliamente demostrado que las TLD consiguen transformar el aprendizaje aumentando, entre otras, las capacidades comunicativas y lingüísticas de todo el alumnado, además de favorecer la convivencia y mayor inclusión social en contextos vulnerables y en escuelas donde existe gran diversidad cultural. (López de Aguilera & Flecha, 2021, p. 35).

5.3.2. Tertulias Pedagógicas Dialógicas

Existe un amplio consenso en la comunidad científica internacional sobre los beneficios de la formación continua del profesorado, las maestras y los maestros que se encuentran en activo, al producirse un aumento de sus conocimientos y habilidades. (Rodríguez et al., 2020, p. 1). Paralelamente existen evidencias sobre la mejora del aprendizaje en programas de formación docente que están basados en la participación efectiva y activa del alumnado, así como sobre el incremento de la responsabilidad y del crecimiento profesional compartido en estos programas, lo que promueve a su vez una mayor cohesión y corresponsabilidad en los claustros. (Rodríguez et al., 2020, p. 2). Esta formación docente para ser efectiva tiene que ser capaz de transformar las prácticas de enseñanza, de propiciar experiencias de eficacia colectiva, de construir interdependencias positivas, y de favorecer los acuerdos mutuos y el uso de estrategias activas para la búsqueda de ayuda. (Rodríguez et al., 2020, p. 3). Algunos estudios identifican así mismo varios elementos presentes en los programas de formación profesional considerados de éxito, como el aprendizaje basado en la participación activa, la coherencia e interacción entre la teoría y la práctica, la conexión con las demandas impuestas al profesorado, y la participación colectiva en prácticas reflexivas en las que se discuten las evidencias científicas. (Rodríguez et al., 2020, p. 2). Finalmente se da un cada vez mayor consenso en que el uso de diálogo como estrategia principal en la formación aumenta la autoeficacia de las maestras y maestros (Rodríguez et al., 2020, p. 2). Por todos estos motivos, las tertulias pedagógicas dialógicas o TPD se han

consolidado como una estrategia eficaz de formación docente (Loza et al., 2008, pp. 73, 75; Rodríguez et al., 2020) tanto inicial (Aguilar, 2017) como permanente (Fernández-González et al., 2012, p. 113).

Podemos definir las Tertulias Pedagógicas Dialógicas como “una acción educativa de éxito ligada al aprendizaje dialógico que genera interacciones que producen transformación” (Aguilar, 2017, p. 13). Las TPD se inspiran en las Tertulias Literarias Dialógicas, y en ocasiones adoptan la forma de seminarios. Consisten en la realización de reuniones periódicas orientadas a extraer el mayor conocimiento de un texto o una selección de textos determinados bajo la premisa de que su comprensión intersubjetiva “es sin duda mucho más rica que la que pudiera obtener cualquier persona por sí misma” (Fernández-González et al., 2012, p. 116), y la convicción de que “Leer, dialogar y expresar son pilares de construcción individual y colectiva del conocimiento y de la transformación frente a la adaptación” (Aguilar, 2017, p. 12), por lo que el significado “se crea a partir de las interacciones de diferentes personas con un texto” (Aguilar, 2017, p. 12). Para ello se establece un diálogo directo y personal con cada autor o autora y su discurso, que se eleva al intercambio colectivo a través de estos encuentros, habiendo acordado previamente un clima y unas condiciones de participación en igualdad: “los principios del aprendizaje dialógico [...] inspiran los criterios reguladores del funcionamiento de la tertulia”. (Fernández-González et al., 2012, p. 114).

La TPD está marcada por la horizontalidad (Aguilar, 2017, p. 11), por lo tanto, el conocimiento debe “construirse en la interacción horizontal entre estudiantado y profesorado, para entender y aprender de manera reflexiva a partir del cuestionamiento crítico, como defendía Freire: entrando en conflicto con el texto” (Aguilar, 2017, p. 11). El funcionamiento interno de la tertulia, también consensuado, establece otros aspectos como el número de páginas que es necesario leer para la siguiente reunión, o en quien recae la moderación del grupo en cada ocasión, en el intercambio de fragmentos del texto más significativos y de los argumentos que lo sostienen. (Fernández-González et al., 2012, p. 114). Las claves del éxito de esta estrategia se basan según las anteriores autoras y autores en diferentes aspectos como:

- La lectura compartida que promueve un mayor compromiso con el aprendizaje (Fernández-González et al., 2012, p. 114).
- La elección de obras de calidad reconocidas por la comunidad científica internacional con lectura de fuentes directas en lugar de interpretaciones que otras personas hacen de los textos originales (Fernández-González et al., 2012, p. 114; Aguilar, 2017, p. 18; Rodríguez et al., 2020, pp. 3, 4), lo que además supone un derecho del alumnado y las familias (Rodríguez et al., 2020, p. 4).
- La ausencia de la presión que suponen los procesos evaluativos estándar del *conocimiento adquirido* (Fernández-González et al., 2012, p. 116).
- La promoción de los valores necesarios para ejercer una ciudadanía democrática y crítica (Aguilar, 2017, p. 13).
- La promoción constante de la interacción entre teoría y práctica educativa (Fernández-González et al., 2012, p. 114; Aguilar, 2017, p. 17). En palabras de (Loza et al., 2008): El trabajo dialógico conduce a mantener unos niveles de coherencia entre el discurso y la acción, superando los dobles discursos [...] coherencia como persona y como profesional dentro del propio proceso que se impulsa es un aspecto básico dentro del trabajo dialógico. Exige estar abierto a los demás y actuar incluyendo a las personas, y no excluyéndolas. (p. 74).

De este modo, el diálogo igualitario favorece la flexibilidad y la transformación (Fernández-González et al., 2012, p. 115; Aguilar, 2017, pp. 19-20; Rodríguez et al., 2020, pp. 5-6; Aguilar et al., 2010, pp. 38-42) porque conlleva acercarse a la situación de diálogo con ánimo de consensuar cuantos más significados mejor, en el proceso de “comprender y construir ideas y nuevos conocimientos gracias a las interpretaciones que aportan todos los miembros del grupo” (Fernández-González et al., 2012, p. 116), teniendo en cuenta que diferentes estudios “plantean el diálogo, la negociación, la desmonopolización del conocimiento experto como elementos clave para la comprensión y transformación de la realidad social” (Loza, et al., 2008, p. 76).

Esta transformación se refleja en las prácticas docentes individuales de las maestras y maestros que ven incrementado el uso de evidencias científicas y sus capacidades argumentativas. También

en las redes de intercambio e interés profesional que se establecen entre colegas orientadas a discutir evidencias científicas; y, además, en el incremento del aprendizaje del alumnado de aquellas personas que participan en estas tertulias u otros formatos dialógicos de formación docente como los seminarios dialógicos. (Rodríguez et al., 2020, pp. 5-6).

5.3.3. El club de los/las Valientes.

Estudios recientes sobre prevención de violencia y acoso escolar en los centros educativos, enfatizan la importancia de trabajar con toda la comunidad educativa en el desarrollo de las normas para la incorporación del liderazgo entre pares, ya que aquellos centros donde las familias participan en esta línea, han mostrado mejores resultados en el clima y la convivencia, a partir de enfoques de violencia cero desde estrategias bystander-upstander que, como hemos visto anteriormente, promueven que el alumnado tome parte activa en los conflictos desde el rechazo de la violencia y el apoyo a las víctimas, favoreciendo ese liderazgo compartido entre las niñas y niños que logra reducir significativamente tanto el acoso escolar como la victimización (Roca-Campos et al., 2021, pp. 2-3). Parte de este enfoque según esta autora (Roca-Campos et al., 2021):

se basa en el supuesto de que niños y adultos están acostumbrados a socializar en espacios donde la violencia se normaliza o incluso se promueve. Para combatir esta dinámica, es necesario aplicar intervenciones que agreguen valor a las conductas alternativas y hagan atractiva la amabilidad para los niños. (p. 3).

Para una intervención exitosa es necesario según defienden algunos estudios “cambiar la narrativa sobre la ausencia de ayuda” (Flecha, Tomás, & Vidu, 2020, p 4). En esta línea de intervención surge por primera vez “El club de valientes” (Sancho & Pulido, 2016), una iniciativa enmarcada en el “Modelo comunitario y dialógico de prevención y resolución de conflictos” (CREA, 2018), desarrollada en la comunidad de aprendizaje del CPI Sansomendi IPI de Vitoria-Gasteiz a lo largo del curso 2014-2015. La experiencia comenzó en un curso de educación infantil extendiéndose posteriormente a toda la educación infantil y primaria, e iniciándose también en secundaria. Desde entonces varias comunidades de aprendizaje han desarrollado esta propuesta con éxito, que se articula en torno a cuatro aspectos clave (Roca-Campos et al., 2021):

(1) la relevancia de la socialización en la atracción hacia modelos no violentos de relaciones; (2) la importancia de implementar la tolerancia cero a la violencia a partir de los cero años de edad y de involucrar a toda la comunidad en la postura contra la violencia; (3) el diálogo y liderazgo de los estudiantes en la prevención entre pares como un factor crítico para la creación de un ambiente seguro libre de violencia; y (4) la capacitación con los docentes y la comunidad en la evidencia científica de la prevención de la violencia. (pp. 3-4).

La iniciativa original partió así de la formación del equipo educativo “en los resultados de investigaciones pioneras en esta materia reconocidas internacionalmente y a su vez, de tertulias pedagógicas dialógicas sobre artículos científicos y libros referentes en esta línea de investigación” (Sancho & Pulido, 2016, p. 39). Paralelamente se introdujo la idea en el aula a partir de la lectura del cuento homónimo de Begoña Ibarrola (2008) para motivar la creación, con el alumnado como protagonista, de su propio club de los valientes, es decir, “un ambiente seguro donde quien denuncia es considerado valiente y quien agrede es considerado cobarde” (Sancho & Pulido, 2016, p. 40). La premisa de partida es considerar “a todo el alumnado valiente” dando por sentados los buenos tratos, el respeto y la no-violencia, de manera que “el alumnado aprende a defender y a apoyar a las víctimas y a aislar al alumno que se comporta de una forma violenta” (Sancho & Pulido, 2016, p. 39), por el contrario “en los centros educativos quien suele quedarse aislada es la víctima” (Sancho & Pulido, 2016, p. 40).

Por este motivo, el club de los valientes no se limita a la experiencia en las aulas, sino que está presente en todos los espacios de interacción de la escuela “como parte de la vida cotidiana del centro y no como una actividad puntual” (Roca-Campos et al., 2021, p. 4). No consiste en “un procedimiento burocrático que se aborda en momentos o espacios puntuales, sino que pasa a ser una dinámica muy importante en el centro educativo, algo que está vivo en la escuela” (Sancho & Pulido, 2016, p. 41), y que, además, trasciende los muros de la institución (Sancho & Pulido, 2016, p. 39; Roca-Campos et al., 2021, p. 10) promoviendo formas positivas de “enfrentar las interacciones diarias cuando emergen situaciones violentas” (Sancho & Pulido, 2016, p. 39). De

esta forma “permite trabajar en estas interacciones en profundidad y, a través del diálogo entre pares, para transformar el deseo asociado con la violencia” (Roca-Campos et al., 2021, p. 4).

Una de las claves del club de los valientes es que consigue proteger tanto a las víctimas como a las niñas y niños que las defienden (Roca-Campos et al., 2021, p. 4), lo que no sucede habitualmente de manera espontánea por diferentes motivos como “el miedo al rechazo social, a que les llamen chivatos” (Sancho & Pulido, 2016, p. 40), y/o a convertirse en una nueva víctima o en un nuevo objetivo para los acosadores (Roca-Campos et al., 2021, p. 4). Esta toma de conciencia colectiva sobre la violencia y sus consecuencias contribuye a “romper el silencio” para denunciar la agresión o el acoso (Roca-Campos et al., 2021, p. 5). De este modo las niñas y los niños aprenden también a prevenir el “acoso sexual de segundo orden” (“second-order sexual harassment”) y otras violencias aisladoras desde una edad temprana (Roca-Campos et al., 2021, p. 4), algo en lo que profundizamos más adelante; también “que la violencia no tiene éxito” (Sancho & Pulido, 2016, p. 40).

Para lograr “que los acosadores sean menos atractivos y dar visibilidad y mayor atractivo a los niños valientes (no violentos)” (Roca-Campos et al., 2021, p. 7), es necesario desvincular el lenguaje del deseo de la violencia y vincularlo con la ética para combatir el discurso coercitivo que orienta el deseo hacia la violencia. Con ello emerge en los centros la solidaridad y se establecen relaciones de verdadera amistad basadas en sentimientos positivos, que están estrechamente relacionadas con la prevención de las prácticas de intimidación de los acosadores (Roca-Campos et al., 2021, p. 7). En este proceso cobra importancia la figura docente que actúa como modelo en la promoción de actitudes y contextos libres de violencia, pero también proporcionando confianza y reforzando las actitudes de denuncia y tolerancia cero con la violencia (Roca-Campos et al., 2021, p. 8-9).

6. Propuesta investigadora de futuro: tesis doctoral.

Dada la complejidad intrínseca al tema de estudio abordado en este TFM, junto a las dificultades encontradas en el transcurso de la investigación para conciliar los tiempos, así como las evidencias científicas recopiladas hasta ahora, nos parece sensato enmarcar el presente trabajo en una primera fase de aproximación teórica incluida en una propuesta de investigación práctica en

mayor profundidad, como futura tesis doctoral. En este punto, presentamos los argumentos que justifican esta propuesta.:

Como hemos podido comprobar a lo largo de este TFM, la socialización preventiva de la violencia de género que parte de un enfoque bystander vs. upstander, y se enmarca en un modelo crítico y dialógico de resolución de conflictos desde la violencia 0 que promueve la comprensión e integración de valores, emociones y sentimientos positivos, ofrece además una visión global, contextualizada y ajustada a la realidad, basada en evidencias científicas sobre la VdG, sus causas, consecuencias, los principales factores de riesgo y prevención y, por todo ello, la manera de abordarla en el contexto educativo, desde la participación y la formación de toda la comunidad educativa inmersa en una cultura dialógica y democrática, desde la creación de espacios de diálogo igualitario, la toma de decisiones conjunta, la promoción de las nuevas masculinidades y de emociones y sentimientos positivos entre iguales, y la implementación de actuaciones educativas de éxito que además de favorecer la no violencia impulsan el aprendizaje y promueven los valores y sentimientos que posibilitan la convivencia.

Siendo así, podemos afirmar que, a la luz de las evidencias, la hipótesis de partida de este trabajo se ha confirmado a priori en la teoría, resultando muy conveniente si es que no imprescindible capacitar al profesorado desde este marco para transformar las situaciones de discriminación y desigualdad por razón de sexo y género en los centros educativos y las aulas, evitando la violencia. Lo que, por una parte, no responde a todos los interrogantes de partida ni a los nuevos interrogantes que es posible formular en lo sucesivo, y por otra, su implementación conlleva ampliar el marco teórico y con ello las posibilidades de investigación desde la MCC (Metodología Comunicativa Crítica), como exponemos a continuación.

En primer lugar, si queremos promover un auténtico impacto social en el proceso de responder a esas y otras cuestiones, es preciso contrastar esta hipótesis también en la práctica contextualizada, para lo que resulta imprescindible contar con la participación directa y en igualdad de aquellas personas sobre cuya formación e intervención educativa se está teorizando e investigando.

Esta participación en igualdad en todo el proceso de investigación favorece y facilita el impacto social definido como “la consecución de mejoras sociales alineadas con las necesidades y

objetivos de nuestras sociedades, después de difundir y transferir los resultados de la investigación” (García-Carrión et al., 2020, p. 2), y contribuye además a la prevención de sesgos en las interpretaciones de los datos mejorando la credibilidad de los resultados y ampliando su difusión (García-Carrión et al., 2020, p. 8).

En este sentido nos interesa señalar la diferencia “entre la difusión o la transferencia y el impacto social, ya que el mero uso del conocimiento no implica necesariamente efectos positivos” (García-Carrión et al., 2020, p. 9). Los efectos positivos, es decir, el impacto, deviene de la aplicación práctica de las evidencias, su replicación y sostenibilidad en diferentes contextos. En otras palabras “la transferencia de la evidencia científica a la implementación de acciones educativas de éxito concretas es la que hace avanzar nuestra área de conocimiento desde la transformación de las carencias visibilizadas”. (Aguilar, 2013, p. 12). Por otra parte, el “criterio de los actuales programas científicos internacionales de investigación no es sólo obtener impacto político y social, sino la transferibilidad, replicabilidad y sostenibilidad de esos impactos”. (Vidu, Puigvert, Flecha & López de Aguilera, 2021, p. 190).

Un ejemplo muy claro de esta tríada, lo hallamos en el recientemente acuñado concepto científico de “Violencia de Género Aisladora” (IGV) que ha conseguido por primera vez en la historia, en diciembre de 2020, que un parlamento, el de Catalunya, aprobase por unanimidad una ley que regula un tipo concreto y hasta este momento impune de violencia de género (Vidu, Puigvert, Flecha & López de Aguilera, 2021, p. 177). Algo que ha sido posible a través de un largo proceso dialógico entre personas y organizaciones diversas, orientado a nombrar, para reconocer y legislar, esta clase de violencia de género (Vidu, Puigvert, Flecha, & López de Aguilera, 2021, p. 179). La Violencia de Género Aisladora (Vidu, Puigvert, Flecha, & López de Aguilera, 2021) se refiere por lo tanto a:

cualquier tipo de violencia contra quienes abogan por las víctimas de violencia de género. El objetivo de dicha violencia es aislar a las víctimas de violencia de género y desalentar la denuncia o la recepción de apoyo, con el fin de mantener la impunidad de la violencia de género. El concepto IGV está ligado a lo que la ciencia y las legislaciones establecen como violencia de género. (p. 185).

De manera que comprende dos dimensiones, la violencia que se ejerce contra aquellas personas que ayudan a las víctimas, y la que se ejerce como consecuencia sobre la víctima en orden de aislarla (Vidu, Puigvert, Flecha & López de Aguilera, 2021, p. 179). A este respecto investigaciones recientes indican que más del 40 % de las víctimas permanecen aisladas y sin apoyos para denunciar (Melgar, Geis, Flecha, & Soler, p. 40), solo un 35% afirma haber recibido algún tipo de ayuda (Melgar, Geis, Flecha, & Soler, p. 35); y en el 40% de los casos se debe al miedo a las represalias (Melgar, Geis, Flecha, & Soler, p. 41); los datos evidencian además que, sin este apoyo, las víctimas no serían capaces de pasar por el proceso que supone denunciar ni de enfrentar las potenciales consecuencias negativas de romper el silencio. (Vidu, Puigvert, Flecha, & López de Aguilera, 2021, p. 179, 180).

De este modo, el concepto IGV incluye, amplía y concreta el de violencia de segundo orden derivado a su vez del de acoso sexual de segundo orden (SOSH) que se refiere únicamente a la violencia sexual en forma de acoso (Vidu, Puigvert, Flecha, & López de Aguilera, 2021, p. 179). La IVG, por el contrario, comprende todas las formas de violencia de género descritas internacionalmente en cada contexto, y recalca su carácter instrumental dirigido a un objetivo muy claro: aislar a la víctima atacando a sus apoyos. Además, se trata de un término elaborado según el conocimiento científico, pero en continuo diálogo con la ciudadanía, priorizando las voces supervivientes. (Vidu, Puigvert, Flecha, & López de Aguilera, 2021, p. 181, 182).

De esta forma, el concepto de IVG está promoviendo su propio impacto, transferibilidad y replicabilidad no solamente en otras legislaciones (Vidu, Puigvert, Flecha, & López de Aguilera, 2021, p. 182), sino por el mismo proceso dialógico que lo ha concebido (Vidu, Puigvert, Flecha, & López de Aguilera, 2021, p. 190), ya que parte de ese impacto ha consistido en promover la implicación de organizaciones sociales o civiles y medios de comunicación (Vidu, Puigvert, Flecha, & López de Aguilera, 2021, p. 192), además de su transferencia a la “diversidad de disciplinas, perspectivas y metodologías a través de las cuales se han realizado y se están llevando a cabo los diferentes estudios sobre IGV” (Vidu, Puigvert, Flecha, & López de Aguilera, 2021, p. 196).

Este es un claro ejemplo de la necesidad de una ética intrínseca a todo proceso investigador, que es inherente además a la teoría crítica y dialógica: “este posicionamiento va unido a una cultura profesional ligada a la ética” (Aguilar, 2013, p. 11), con una clara orientación transformadora en la línea de Freire. A este respecto, estudios muy recientes ponen de manifiesto que, aunque (Puigvert et al., 2021):

los autores de la pedagogía crítica incluyen en sus escritos la dimensión de género, a diferencia de otras disciplinas como la sociología, la psicología y otras pedagogías, solo unos pocos incluyen análisis de la violencia de género” (p. 206).

Entre quienes sí lo hacen, hay muchas voces de mujeres, sin embargo, tanto “mujeres como hombres actúan como defensores a favor de las víctimas y sobrevivientes, y también hombres y mujeres a favor de los acosadores” (Puigvert et al., 2021, p. 205, 206). Por otra parte, está demostrado que “los contextos en los que se habla menos de VG e IGV son los contextos en los que es más frecuente y está más normalizada” (Puigvert et al., 2021, p. 212).

Este estudio ha contado con las voces de varias personas pertenecientes al contexto académico y educativo y todas ellas, “afirman y presentan evidencias de la existencia dentro de la pedagogía crítica de la VG”. (Puigvert et al., 2021, pp. 209 y 212), a pesar de que Paulo Freire junto a otros autores se posicionó a favor del amor y en contra de la violencia. Sin embargo, actualmente “autores reconocidos que escriben sobre la transformación de las escuelas y el fin de la violencia no promueven tales transformaciones” (Puigvert et al., 2021, pp. 209, 210). Entre las posibles causas encontramos el “gran ego de algunos autores” (Puigvert et al., 2021, p. 210) y la enorme influencia de la cultura del silencio en el caso español “aún más fuerte que en muchos otros campos” (Puigvert et al., 2021, p. 212), según la mayoría de las personas entrevistadas.

Esta necesidad de ética exige, por lo tanto “visibilizar y explorar las contradicciones entre las teorías y las prácticas, que se desarrollan en las teorías críticas, para poderlas transformar evitando resultados perversos” (Aguilar, 2013, p. 10). Como nos recuerda esta misma autora en este

artículo¹¹ reciente (2021) publicado en Diario Feminista “No se puede abordar la VdG desde contextos sexistas” ni tampoco se debe “dejar al estudiantado, y más si son menores, en manos de autores que guardan silencio e incluso colaboran activamente con la VdG y/o con la IGV”.

Esta necesidad de ética descansa también en otros aspectos en la investigación, comenzando por garantizar que todo el proceso se lleva a cabo en un clima de confianza y diálogo igualitario, lo que está íntimamente ligado con la necesidad de posicionarse ideológicamente: “La acción cultural _consciente o inconscientemente_ o está al servicio de la dominación o lo está al servicio de la liberación” (Freire, 1970, p. 157). Este posicionamiento conduce a su vez a “la necesidad de construir una praxis real, a partir de la cual podamos averiguar a favor de quién y contra quién se ha construido el mundo” (Aguilar, 2013, p.10), además de preservar la coherencia entre teoría y práctica, entre pensamiento, palabra, y acción orientada a la transformación.

Esta toma de conciencia “implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora” (Freire, 1997, p. 14), teniendo siempre en cuenta que “nadie cobra conciencia separadamente de los demás” (Freire, 1970, p. 9), por lo que, finalmente, esta toma de conciencia colectiva sobre las desigualdades, las violencias y las contradicciones presentes en la cultura y en la sociedad capitalista y sexista, conduce a un compromiso de transformación de la realidad: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación” (Freire, 1970, p. 65).

Todo ello pone de manifiesto, además, la necesidad de disponer de los tiempos que requiere implementar, organizar y articular una auténtica participación en igualdad. En el ejemplo anterior este proceso se ha extendido a lo largo de cinco años (Vidu, Puigvert, Flecha, & López de Aguilera, 2021, p. 181).

¹¹ Aguilar, Consol. (2021, julio 16). “La Pedagogía crítica nunca puede silenciar, no puede apoyar a los acosadores”. Diario Feminista, 24 de julio. <https://eldiariofeminista.info/2021/07/16/la-pedagogia-critica-nunca-puede-silenciar-no-puede-apoyar-a-los-acosadores/>

En esta misma línea de investigación participativa, dialógica, ética y comprometida ideológicamente, otra investigación significativa muy reciente (2020) se ha preocupado durante la actual pandemia del COVID-19, por la necesidad de implementar propuestas de aprendizaje en línea, respetuosas con el bienestar de la infancia y las familias, teniendo en cuenta una noción multidimensional de bienestar infantil, que incorpora aspectos físicos, mentales y sociales, además del bienestar percibido subjetivamente y la inclusión de las voces de las personas participantes (Rodríguez et al., 2021, p. 2); y también que la investigación al respecto enfatiza, entre otros aspectos, la protección de la infancia “frente a la exposición en línea, considerar equipos mínimos y espacios pequeños, y garantizar oportunidades para las interacciones familia-niño” (Ruiz et al. 2020, p. 1-2), ya que “La salud depende de los contextos que nutren tanto el bienestar físico como mental, y los ambientes saludables van más allá del hogar” (Rodríguez et al., 2021, p. 2). La investigación ha implementado una acción educativa de éxito en un nuevo formato realizando una TLD en línea, abierta a la participación familiar, con el profesorado habitual y el alumnado, participantes en conjunto en el estudio. Los resultados evidencian mejoras en diferentes sentidos (Rodríguez et al., 2021, p. 6, 7, 8):

- en los hábitos y rutinas diarias junto al impulso del hábito de lectura;
- en el aprendizaje global e instrumental de todo el alumnado con una mayor inclusión del alumnado con NEE: “principalmente en la contextualización del aprendizaje, la adquisición de vocabulario, el desarrollo del pensamiento y la expresión oral, sin verse obstaculizados por el medio en línea” (Rodríguez et al., 2021, p. 6);
- en la participación y creación compartida de sentido: “Las relaciones emanadas que los estudiantes establecen entre los textos leídos y otras materias escolares suponen una creación de significado dentro de los contenidos de aprendizaje” (Rodríguez et al., 2021, p. 6);
- en la comprensión de la situación de pandemia y la continuidad en sus relaciones afectivas lo que proporciona mayor seguridad, estabilidad y continuidad emocional;
- en la comunicación a partir de establecer y mantener relaciones de mayor calidad;

- y en la empatía, la confianza, la motivación y la autoestima de las niñas y los niños.

El estudio señala que su impacto se retroalimenta del impacto generado a su vez en los hogares y familias donde se lleva a cabo la tertulia dialógica virtualmente, y que se traduce en vínculos más fuertes, relaciones y tiempos compartidos de mayor calidad, mayor confianza y un aumento de la participación de todas las niñas y niños, estimulada por la presencia familiar en diferentes situaciones (Rodríguez et al., 2021, p. 8-9).

Estos resultados ponen de manifiesto por otra parte que, desde una perspectiva tanto educativa como ética, uno de los mayores retos actuales es la inclusión necesaria para procurar una educación de calidad, que posibilite un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, lo que pone en evidencia la necesidad de transitar de un modelo de integración, que conlleva acceder en todo caso a recursos e infraestructuras educativas, (no siempre al currículum completo), hacia un modelo de inclusión fundamentada en la participación activa y en igualdad, en todos los contextos de desarrollo, interacción y aprendizaje humano, para todas las niñas y los niños. (Rodríguez et al., 2021, p. 1).

Existe mucha literatura sobre los beneficios para las personas con necesidades educativas especiales (NEE) o con dificultades de aprendizaje (DA), cuando participan en procesos inclusivos interactuando en igualdad con el resto de las personas del aula. Más allá de esto, las actuaciones educativas de éxito junto con la participación familiar favorecen el aprendizaje de todo el alumnado además de la inclusión. (Rodríguez et al., 2021, p. 2).

Los resultados de este estudio evidencian que el aprendizaje dialógico favorece y mejora la participación de este alumnado, y por lo tanto su inclusión, junto con la mejora del aprendizaje de todas las niñas y los niños. También el del profesorado a partir de su participación en tertulias pedagógicas dialógicas que promueven un cambio en su autoeficacia percibida (Rodríguez et al., 2021, pp. 5-6).

Ese cambio junto con la formación dialógica en evidencias científicas promueve a su vez una transformación en su rol docente a la hora de proporcionar la respuesta educativa más eficaz que ya no es individual y diferenciadora para cada niña o niño con dificultades sino global e integradora para todo el alumnado. (Rodríguez et al., 2021, p. 7). Esta formación dialógica

promueve en primera instancia la consecución de una cultura democrática y dialógica de la participación en igualdad, que no está presente por sí misma en los centros educativos (García-Carrión et al., 2020, p. 8), ya que estos reproducen las estructuras jerárquicas y las relaciones de poder, (Freire, 1970):

la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en una estructura que niega el diálogo. Algo fundamental puede ser hecho, sin embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo (p. 51).

6.1. Metodología científica

La metodología científica congruente para investigar esta realidad en una futura tesis será la Metodología Comunicativa Crítica (MCC) (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006).

6.1.1. ¿Por qué esta opción metodológica?

La Metodología Comunicativa Crítica (MCC) parte de una perspectiva crítica que se orienta a la transformación sociocultural a partir de un fuerte compromiso social y la plena confianza en “la capacidad de reflexión y autorreflexión de las personas y de la sociedad” (Gómez & Latorre & Sánchez & Flecha, 2006, p. 12), motivo por el que “esta metodología ha sido recomendada por la Comisión Europea para realizar investigaciones sobre grupos vulnerables y desigualdades sociales” (Ríos et al., 2018, p. 1). Por ello se fundamenta en el análisis crítico de los actos comunicativos, que nos permite visibilizar y diferenciar las dimensiones excluyentes de las dimensiones transformadoras, que podemos definir así, según (Ríos, 2015):

Las primeras se definen como aquellas barreras que impiden o dificultan a las personas o colectivos poder disfrutar de una determinada práctica o beneficio social. En cambio, las dimensiones transformadoras son aquellos componentes que ayudan a superar las barreras que las personas se encuentran y que les impiden disfrutar de una determinada práctica o beneficio social. (p. 499).

A diferencia de otras metodologías, su orientación comunicativa, sitúa a todas las personas implicadas en el proceso investigador en situación de diálogo horizontal en igualdad, de sujeto a sujeto, de manera que quienes protagonizan los hechos y actos investigados participan directa y

activamente en cada fase, desde la elaboración de los instrumentos y la recogida de información, hasta el análisis y la interpretación de los datos o la extracción de conclusiones orientadas principalmente a “liberar e identificar el potencial de cambio partiendo de la interpelación entre sujeto y objeto de investigación” (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006, p. 20), lo cual conlleva, además, su participación directa en la toma de decisiones. En otras palabras, el enfoque comunicativo, permite construir un diálogo motivado por la confianza que supera cualquier tipo de jerarquía metodológica o interpretativa (Ruiz-Eugenio et al., 2020, p. 1005).

Para ello es necesario legitimar y validar los argumentos de todas las partes en igualdad de condiciones, siempre que se trate de argumentos de razón y no de poder o de fuerza, de manera que se establece un intercambio directo y horizontal entre el conocimiento científico validado y el saber común que a menudo se relaciona con el sentido común y por lo tanto con una toma de conciencia colectiva que implica desarrollar y manifestar un sentimiento-pensamiento de nosotras y nosotros.

Esta metodología supera los sesgos deterministas, reduccionistas y relativistas propios de las corrientes objetivista, subjetivista, estructuralista, posestructuralista y socio-constructivista, partiendo de una orientación superadora de desigualdades que busca transformar la realidad desde la noción de “intersubjetividad compartida” y las “teorías duales sociales que diferencian entre sistema y mundo de la vida, dándole importancia tanto a las estructuras como a los sujetos” (Gómez González & Racionero-Plaza 2008, p. 119). De este modo los significados y el conocimiento científico, más que construirse, “emergen” del diálogo, la interacción y el consenso o los acuerdos, por lo que es imprescindible un compromiso previo de escucha activa además de asumir la premisa del bien común. No se trata de tener razón ni de ganar porque no es una competición. Consiste en generar conocimiento compartido y ajustado a la realidad para promover cambios y mejoras en la vida de todas las personas, que todas y todos ganemos es la consigna, o, dicho de otro modo: “los argumentos del resto sirven para rectificar los propios, evitando que se imponga lo que es bueno o verdadero mediante la posición de poder de quienes forman parte del equipo investigador” (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006, p. 46).

Desde una corriente se aborda la diversidad humana desde la igualdad de las diferencias y de derechos humanos, (Ríos, 2015):

La igualdad de diferencias en términos de identidad de género implica incorporar la pluralidad como componente enriquecedor y no excluyente. En este sentido, desde la pedagogía crítica se constata que las identidades de género no son estáticas y que tampoco vienen prefijadas, sino que están en continua evolución. Desde la igualdad de las diferencias se propone combinar la identidad individual con la universalidad, de forma que la pluralidad no implique exclusión, sino que sea un elemento enriquecedor que contribuya a consolidar la igualdad y el respeto (p. 495).

La perspectiva feminista y de género en este proyecto descansa también en el uso de un lenguaje no sexista. Así mismo, la mayoría de la literatura proviene de autoras, debido principalmente al interés que la temática suscita en las mujeres tanto en la práctica educativa como en el desarrollo teórico y en la investigación.

6.1.2. Herramientas de recogida de información

Las técnicas e instrumentos de recogida, análisis e interpretación de los resultados propias de MCC se encuentran sintetizadas en el Cuadro 9, a continuación:

Cuestiones	Técnicas
	Relato comunicativo
Objetivo	Obtener información en un encuentro interactivo donde quien investiga aporta su bagaje científico y la persona investigada realiza interpretaciones sobre su vida cotidiana partiendo del diálogo.
Enfoque	Proceso comunicativo de entendimiento y reflexión. Las interpretaciones son válidas desde la perspectiva y en el sentido que tienen para la persona participante.
Orientación	La transformación a través de una reflexión e Interpretación compartidas

Quién interpreta	Conjuntamente, en condiciones de igualdad entre la persona que investiga y porta la base ciencia y la que realiza el relato.
Papel de quien investiga	Recuperar experiencias y obtener interpretaciones sobre situaciones y expectativas de la vida de la persona participante, contrastando con ella las bases científicas sobre el tema en cuestión mediante una relación igualitaria entre ambas que le permite la realización de la técnica y la posterior interpretación garantizando el rigor.
Cuestiones	Técnicas
	Grupo de discusión comunicativo
Objetivo	Generar conjuntamente información generando consensos, para transformar la realidad social.
Enfoque	Diálogo igualitario basado en pretensiones de validez, donde las teorías e investigaciones científicas sobre el tema de estudio se contrastan con los saberes y opiniones de las personas del grupo.
Orientación	La transformación, sin instrumentalizar el grupo natural (formado por personas que tienen algún nexo en común) y ofrece la posibilidad de una segunda vuelta para dialogar.
Quién interpreta	Conjuntamente, quien investiga y el grupo, contrastando la información e interpretándola.
Papel de quien investiga	Ser una persona más en la participación en el grupo, aportando las bases científicas correspondientes y asumiendo, además, la coordinación de este.
Cuestiones	Técnica
	Observación comunicativa
Objetivo	Compartir significados e interpretaciones sobre las acciones, actitudes, etc., en las actividades de la vida cotidiana.

Enfoque	Significados e interpretaciones surgidas de una interacción comunicativa en planos de igualdad donde la observadora aporta un bagaje científico.
Orientación	Busca la transformación a través de una observación donde la persona observada conoce y comparte los propósitos de esta, a la vez que participa activamente en ella.
Quién interpreta	De forma conjunta (persona observada-persona observadora) a través del diálogo.
Papel de quien investiga	Actitud dialógica con las personas observadas durante la observación, aportando las bases científicas correspondientes sobre el tema en estudio. Lo mismo puede ampliarse a otras personas que participan en el contexto.

Cuadro 9, Herramientas de recogida de información. Fuente: (Gómez & Latorre & Sánchez & Flecha, pp. 82, 84, 87).

Por otra parte, la MCC emplea a menudo otros instrumentos de recogida y análisis de la información _incluyendo técnicas cuantitativas_ siempre que estén elaborados e implementadas “desde una orientación comunicativa y no instrumental” (Gómez, Latorre, Sánchez, Flecha, 2006, p. 80).

7. Relato de transformación personal e investigadora a lo largo del desarrollo de este TFM.

“Cuando y en qué preciso momento comienza realmente una historia es algo difícil de precisar”. Recuerdo leer de niña en el libro Uno más en la lista de clase de Otti Pfeiffer (1988, 1982), esta frase, con la que la autora abría el primer capítulo, y pasar horas posteriormente reflexionando al respecto. ¡Cuánta razón tenía! Y qué maravilloso era darse cuenta. Algo similar sucede con los grandes cambios o transformaciones, una no sabe cuándo o en qué preciso momento empieza todo habitualmente. En mi caso inicié un proceso de transformación consciente hace ya mucho tiempo, en todos los sentidos, porque todavía hoy no soy capaz de separar la faceta educadora del resto de mi vida, ni creo que deba hacerlo. Creo que esta toma de conciencia y al mismo de responsabilidad sobre el camino propio a seguir y el proceso de aprendizaje que está teniendo lugar en ese sentido, está íntimamente ligado también con la madurez. En ese proceso algunas

veces he sentido que avanzaba muchísimo y otras en cambio que me estancaba sin remedio. Meses antes de realizar este trabajo estaba sufriendo una crisis de identidad suscitada por numerosos acontecimientos que se precipitaron incluyendo la situación de pandemia mundial. Parte de esa crisis se debió a las múltiples contradicciones que estaba empezando a sentir con respecto a algunos presupuestos teóricos feministas con respecto a la educación. Podría decirse incluso que este TFM es el fruto de un error que cometí y que como sucede muchas veces, se ha convertido en una gran oportunidad para aprender y crecer académicamente, profesionalmente y sobre todo como ser humano.

Comencé este trabajo hecha *un mar de dudas* con respecto a ciertas corrientes teóricas que orientan la prevención de la violencia de género desde el rechazo del “amor romántico”. Yo misma había promovido junto con una asociación feminista, hace relativamente poco tiempo, en 2019, un ciclo de charlas al que invitamos a una autora que actualmente es referente en esta corriente teórica. Vino como ponente y también como educadora para desarrollar actividades en las aulas. Posteriormente, a raíz de una propuesta laboral en un municipio, realicé yo misma talleres con esta temática que enseguida se organizaron en otros institutos de educación secundaria, en otros municipios en Castellón y Valencia. Previamente había leído las cifras más actualizadas, ensayos cualitativos sobre estas cifras, guías publicadas por organismos públicos *_tanto estatales como autonómicos_*, artículos académicos y de prensa, y algunos capítulos del libro de otra autora contemporánea también de referencia en esta corriente. Finalmente elaboré un discurso que en parte tenía que ver con estas ideas, y en parte era mi propia versión. Quería evitar criminalizar cualquier forma de amor, hablando de *relaciones tóxicas* en su lugar, que era un término bastante escuchado entre el alumnado de los institutos en aquel momento; y poner énfasis en que las relaciones tóxicas o de poder, se pueden llegar a mantener con cualquier persona y no exclusivamente con una pareja estable o con un *rollo*. Que lo más importante era la comunicación y la reciprocidad. También quería establecer el riesgo derivado de la asociación entre una relación tóxica y muchas formas de violencia de género. Sin embargo, mi discurso propio recién elaborado, en los momentos en los que hacía referencia a esta corriente para referirme a los “mitos del amor romántico”, provocaba reacciones dispares en el transcurso de los

talleres, muchas de rechazo, especialmente cuando alguna persona participante o yo misma, mencionábamos directamente la violencia de género como consecuencia directa del amor romántico. En muchos casos estas resistencias provenían de un rechazo generalizado al feminismo que manifiestan muchos chicos y bastantes chicas en la actualidad, sucede en ocasiones también con el profesorado; en otros casos, algunos argumentos del alumnado en contra de las teorías del amor romántico, tanto de chicas como de chicos, lograban convencerme sin más, empezando porque cada persona del aula tenía su propia versión acerca del romanticismo, y solamente en algunas ocasiones algunas chicas compartían la versión extendida de que el romanticismo es una sucesión de mitos que conducen a la violencia. Con la complejidad añadida de que muchos de esos mitos en realidad son ciertos, es decir, existen y se transmiten como falsas creencias acerca del amor, el sexo, la pareja y las relaciones, en el proceso de socialización, estando presentes en buena parte de la cultura en diferentes formatos, principalmente las ficciones, tanto en el cine como en la literatura, la música, las series...

En estas circunstancias, recibí una invitación de Consol Aguilar, cuya trayectoria como docente está totalmente enmarcada en la investigación, para participar como alumna en una conferencia que ella impartía para la universidad de Valencia. En un momento dado, mencionó que se da un conflicto en las teorías sobre el amor romántico entendido como un formato de relación que necesariamente promueve la violencia, y ese problema es de tipo conceptual y dialéctico ya que no poseemos un significado universal sobre amor romántico, además de que esta corriente tiende a invisibilizar la existencia de las masculinidades que no son las tradicionales, las hegemónicas ni/o las violentas. Aquella reflexión fue el detonante de este trabajo junto con los numerosos interrogantes y dudas que empecé a plantearme internamente desde el momento en el que empecé a profundizar teóricamente en esta corriente crítica y dialógica, entre ellas, las dudas sobre la capacidad de la coeducación por sí misma de transformar toda la VdG.

Esta *anécdota* si se le puede llamar así, es un ejemplo muy gráfico del desconocimiento profundo que, incluso las personas con formación pedagógica, además de en género e igualdad, tenemos acerca de la ciencia y su impacto, empezando por la capacidad de diferenciar lo que son evidencias de lo que son ocurrencias, opiniones o visiones sesgadas. Y a medida que vas leyendo aprendes

también a diferenciar lo que es impacto de lo que solo es comunicación y transferencia de resultados. Por otra parte, esta situación también pone de manifiesto que la formación pedagógica es imprescindible para ejercer la educación. Estoy convencida de que ha sido mi formación completa y compleja como maestra (crítica, además), lo que me mantuvo alerta y albergando dudas al respecto de estas corrientes que se están imponiendo en el ámbito de la prevención de la violencia de género, y fue además gracias al sentido crítico y de la responsabilidad de otras personas que me hicieron caer en mi error, que hoy he llegado hasta aquí.

En esta ocasión me subí inconscientemente al “carro de las ocurrencias” por una carencia absoluta de formación científica e investigadora que considero que es fundamental para mi labor docente. En otras ocasiones, sin embargo, mi posicionamiento pedagógico crítico, que es también ideológico y por lo tanto político, me ha cerrado puertas laborales por no subirme conscientemente a ese “carro de las ocurrencias”. Hace no mucho me sucedió con una organización vinculada con una institución pública de carácter autonómico. A raíz de mi colaboración profesional reciente (2019) con una asociación LGTBI en diferentes proyectos como la realización de vídeo documental sobre el movimiento en la provincia de Castellón, la puesta en marcha de un servicio de atención integral para jóvenes con asesoramiento jurídico y psicológico además de apoyo emocional, y la colaboración en la celebración de un encuentro de “Familias de colores”, me pedían formación en “Diversidad”, pero trataron de imponerme un discurso único y monológico. Tardaron menos de cinco minutos en volverme a llamar para decirme que habían encontrado a otra persona, después de comentar la primera vez que hablamos, cual era mi propuesta, que consistía en recoger todas las voces teóricas y participantes, para que cada persona pudiera libremente posicionarse si es que no éramos capaces de llegar a un acuerdo. Algo que, en este ámbito, tanto si es una iniciativa privada como si es pública, sucede muy a menudo por la falta de tiempo y en ocasiones de predisposición a priori de las instituciones, las organizaciones y las personas que las dirigen.

Una ventaja de ser maestra es que la mayoría, somos eternamente alumnas porque estamos constantemente formándonos, y podemos traducir esa experiencia en tanto que alumnas, en conocimiento y argumentos.

A este respecto, el relato de vida inicial que escribí en profundidad y que no forma parte de la investigación, fue un paso previo indispensable que me ayudó a conectar de nuevo con la niña que fui y con la institución escolar tal como la conocí a lo largo de mi infancia y adolescencia, para ponerla en comunicación con la actualidad. Aunque esta reconexión me hizo sentir de nuevo muy pequeña e insignificante en comparación con la tarea que tenía por delante, y con todas esas personas tan sabias cuyo trabajo estaba conociendo a través de la lectura de libros, literatura científica, artículos de prensa, y del visionado de vídeos entre otras fuentes.

Me entristeció comprobar que, aunque los centros educativos han mejorado en muchos aspectos, las problemáticas y retos a los que se enfrentan son los mismos que hace treinta años, en todo caso más complejos y sofisticados por los avances tecnológicos.

Un momento clave, con tintes incluso mágicos para mí, por su relación con una anécdota de mi infancia que había podido recuperar gracias a aquel primer relato, llegó con *El club de los Valientes*. A medida que iba profundizando en la literatura auténticamente científica, empecé a transformarme de verdad, a recuperar la confianza y sobre todo la esperanza.

Todo esto se ha visto reflejado en mi trabajo durante este último curso en el que me he dedicado sobre todo a la formación familiar a través de las FAMPAS de la provincia con quienes vengo colaborando de un tiempo a esta parte. También con centros educativos que han contactado conmigo por su cuenta y más recientemente, con el CEFIRE a través de su asesoría en coeducación, en la que seguiré colaborando este curso dentro del programa Coeducacentres de la Generalitat Valenciana.

Esta última experiencia ha sido quizá la más importante en este proceso de transformación, y se ha visto absolutamente condicionada por el mismo, en la medida en que fui incorporando las evidencias según avanzaba el proceso de investigación. He tenido la suerte de contar con el apoyo de una persona que se sitúa en esta misma corriente crítica educativa por lo que el planteamiento teórico no representaba un problema, como me ha sucedido en otras ocasiones. Por otra parte, a pesar de las dificultades intrínsecas de la formación online que presenta unas características estandarizadas y unos tiempos determinados que nos impidieron aplicar una metodología

dialógica, esta experiencia nos sirvió para reflexionar en la evaluación sobre posibles formas de que esto sea viable en el futuro.

Mi relación con el profesorado y en general con las personas con quienes trabajo, también ha cambiado mucho. He aprendido a escuchar “cabalmente” como hubiera dicho sin duda Antonio Malonda, uno de mis profesores de teatro de quien guardo un gran recuerdo, y que quiere decir escuchar activa y críticamente, pero no para *reaccionar* como sucede en el teatro donde, a priori, “la palabra mata la acción porque solventa los conflictos” como nos decía en sus clases de improvisación, sino precisamente con la intención auténtica y verdadera de llegar a consensos sobre la teoría que nos permitan avanzar en la práctica. Se trata de un mayor grado de empatía, pero también una nueva sensibilidad para detectar estrategias comunicativas que forman parte de las relaciones de poder y diferenciarlas de otras que son inclusivas y respetuosas.

Quedan por despejar algunas dudas y sombras. Las dudas se refieren sobre todo a los posibles, previsible, problemas derivados de la dificultad de conciliar las largas jornadas laborales con una participación tan implicada, especialmente en el caso de las mujeres cuando no contamos con las medidas y/o la voluntad real por parte tanto de las administraciones como de nuestras parejas y/o familiares. Las sombras, se refieren a parte del trabajo que todavía desarrollo impartiendo talleres coeducadores en centros educativos de primaria y secundaria, y que, desde la autocrítica, que es muy necesaria, me han acarreado grandes contradicciones y un malestar ético generalizado. Como maestra, y más ahora después de llevar a cabo la primera fase de esta investigación, soy plenamente consciente de que este tipo de acciones puntuales que se llevan a cabo en los centros con profesorado ajeno a los mismos, en el mejor de los casos ya que otras veces son personas que carecen de formación pedagógica, pueden resultar disruptivas de la organización escolar y las dinámicas en el aula. Por otra parte, se trata de actividades que les son impuestas tanto al alumnado como a las familias sin que tengan opción de opinar o de estar presentes y compartir la experiencia en el caso familiar. En todo caso, no existe la posibilidad de llegar a participar como una persona más de la vida del centro porque rara vez cuento con un grupo estable en el que integrarme realmente. Recientemente he estado barajando incluso la posibilidad de negarme a realizar este tipo de actividades, pero eso supondría renunciar a gran parte de mi trabajo

remunerado, que, como mujer y madre durante años he realizado en condiciones de temporalidad y precariedad, ni tampoco va a evitar que otra persona, puede que menos preparada y/o menos comprometida, o puede que no, ocupe mi lugar.

Esta labor actual como tallerista, e implícitamente feminista crítica en la línea de la igualdad como un derecho humano fundamental de todas las personas, también ha experimentado cambios. Me he vuelto más exigente conmigo misma en el esfuerzo por fundamentar toda la metodología de todo lo que hago en el diálogo, en la construcción compartida del conocimiento y en la inteligencia colectiva, siempre en relación, comparación y comunicación con las evidencias científicas más recientes y con la actualidad, y. lo cierto es que, a pesar de todas estas carencias, a muchas maestras y maestros, a las niñas y a los niños, les gusta mi forma de trabajar y lo mismo sucede con las instituciones que deciden contar conmigo para realizar estas u otras actividades enmarcadas habitualmente en proyectos y programas de prevención de la VdG o de promoción de la igualdad.

Por otra parte, más allá de no poder desarrollar mi trabajo en las circunstancias ideales, a lo largo de estos años me he sentido tremendamente sola. Hace mucho tiempo que me di cuenta de ello y que he estado buscando activamente la posibilidad de integrarme en un equipo de trabajo, al principio, por las ventajas intrínsecas que tiene compartir responsabilidades y conocimientos. Ahora sé que, las ventajas para el bienestar de las niñas, de los niños y de sus familias, que son intrínsecas a participar activamente en una comunidad dialógica, igualitaria e inclusiva de todas las diferencias, van mucho más allá de eso, como se ha demostrado a lo largo de este TFM.

En algunas ocasiones, en el pasado, he tenido la oportunidad de trabajar con grupos estables durante largo tiempo, y guardo mejores y peores recuerdos por diferentes circunstancias que ahora también contemplo de manera diferente. En una ocasión, en 2017, nos contrataron a otra compañera y a mí para desarrollar un programa durante un trimestre sobre igualdad y buenos tratos en un instituto de secundaria en la provincia de Castellón, con parte del alumnado que había sido considerado “problemático” por la institución escolar proveniente de diferentes cursos de la ESO.

Era un grupo muy heterogéneo de chicas y chicos con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años, ya que había personas que habían repetido algún curso de la ESO, con situaciones muy problemáticas en el entorno familiar en muchos casos, y ciertamente había grandes dosis de conflictividad, agresividad y violencia generalizadas. Fue como luchar contra un gigante, porque mientras nosotras le dedicábamos cuatro horas semanales a debatir sobre diferentes temas como los modelos de belleza, el amor ideal, las distintas formas de violencia y lo que podemos hacer cada persona o colectivamente para evitarla, otros docentes y la misma institución decidieron empoderar a la niña y el niño del grupo considerados líderes por el resto de sus compañeros, a la luz de los resultados de los distintos sociogramas de grupo y su propia observación. Por supuesto que cuando presentamos nuestra memoria poniendo esto de manifiesto y abogando por un “liderazgo compartido” no volvieron a contar con nosotras, que por otra parte no estábamos lo suficientemente preparadas para enfrentar las distintas situaciones que nos encontramos, entonces.

El niño que resultó empoderado, un chico de 16 años, esgrimía actitudes muy violentas, aunque sin llegar a la agresión física, al menos delante del profesorado, entre otras cosas porque no lo necesitaba, había otros chicos que le hacían el trabajo sucio, de ahí el estatus y el reconocimiento que tenía en el grupo por parte de una inmensa mayoría de sus integrantes, por el poder de atracción que ejercía toda esa violencia. Ahora más que nunca, soy capaz de verlo desde este punto de vista. Por otra parte, este empoderamiento no era invisible para el resto de las niñas y los niños. Hubo otro chico se puso *visiblemente* celoso por esta circunstancia y acabó ejerciendo mucha violencia también.

En este contexto conocí a un alumno a punto de cumplir la mayoría de edad, que quería ser cocinero y había estado viendo las opciones de formarse en una escuela de hostelería, sin embargo, su madre se oponía, prefería que estudiase una carrera universitaria, cualquier opción antes que la formación profesional, y en connivencia con la psicopedagoga del centro, engañaron al chico para hacerle creer que no tenía opciones de dedicarse a lo que él quería, cuando no era cierto, tal como pudimos comprobar mi compañera y yo, e informamos al joven que se mostró muy agradecido.

En el caso de la niña empoderada fue muy distinto, era una persona con unos valores muy positivos y arraigados, que se conducía de forma bien diferente a la mayoría de sus compañeros y compañeras de grupo.

Personalmente guardo un gran recuerdo de los tres años que estuve dinamizando actividades familiares con grupos estables, la mayoría de las veces de música y/o teatro. He empezado a ver que existe un mundo de posibilidades prácticas y teóricas con respecto a la pedagogía musical que es mi especialidad como maestra, desde esta perspectiva dialógica y crítica, además de con la pedagogía teatral, que es algo que descubrí hace mucho tiempo.

Sin embargo, hay una experiencia bien alejada de esto que me marcó muy significativamente y que, ahora, retrospectivamente soy capaz de analizar desde otro punto de vista. Tuvo lugar en una asociación de niñas y niños TEA y sus familias en la que estuve colaborando profesionalmente durante dos años de forma activa con diferentes grupos reducidos. Allí, siguiendo las directrices de la directora técnica, tratamos de replicar el trabajo de una autora que se había convertido en un referente a partir de su propia formación en TEA para afrontar la crianza y educación de su propio hijo que fue diagnosticado con pocos meses.

Se trataba de una propuesta que en muchos casos estaba *demasiado elaborada*, ya que había partido de los intereses y características de su propio hijo, sin embargo, no era prescriptiva sino ejemplificativa, la autora ponía énfasis en esto, y por otra parte se fundamentaba en evidencias sobre las características propias de estas niñas y niños desde diferentes corrientes explicativas del trastorno que integra a su vez diferentes diagnósticos. Durante el final de un curso y a lo largo del siguiente, desarrollamos conjuntamente una estrategia de investigación-acción, la directora de la organización aportando la teoría, las familias participantes aportando sus ideas, necesidades, experiencias, opiniones, e información relevante sobre las niñas y los niños, y yo misma *empapándome* de todo ello para dinamizar una actividad que consistía en encuentros familiares muy restringidos, de dos a tres niñas y niños de 5 a 6 años, orientados a favorecer la interacción, los tiempos de calidad madre y/o padre – hija y/o hijo, y a flexibilizar y diversificar los intereses y hábitos de las niñas y niños a través del juego y la interacción. Previamente y durante la intervención se realizaron sesiones de juego individuales con cada familia.

La metodología estaba basada en gran medida en una *escucha activa* de las niñas y los niños para ganarse su confianza, llegando incluso a imitar sus comportamientos para que nos permitieran el acceso a su mundo, sus intereses, su actividad. Era una escucha diferente de la habitual porque muchos de estos niños y niñas “no tienen lenguaje”. Solamente así fuimos capaces de promover transformaciones diversificando y ampliando nuestros intereses que se fueron volviendo conjuntos y compartidos, dotando de sentido nuestro punto de encuentro. Al finalizar el curso llevamos a cabo una evaluación conjunta donde pudimos comprobar a través de fotografías, vídeos y las opiniones de las familias, las grandes transformaciones que había experimentado nuestro grupo y sobre todo las niñas y los niños. Habían pasado de demostrar ansiedad, agredir, e ignorarse a reconocerse, saludarse efusivamente y comunicarse en la medida de sus posibilidades, interactuar lúdica y espontáneamente o prestarse ayuda. Ahora veo que cometimos un error desde la organización que fue el de no formar también a las familias en evidencias científicas, lo que contribuía a generar cierta dependencia de la asociación en lugar de una participación igualitaria y mayor libertad y que también condujo a una cierta incompreensión de algunas familias especialmente al principio de la experiencia, acerca de lo que estábamos haciendo, por y para qué. Y por otra parte, gran parte del conocimiento que estas familias poseen sobre sus propias hijas e hijos, y sobre el TEA en general, se perdió en la incomunicación.

Es curioso cómo no soy capaz de recordar el nombre de esta autora a pesar de lo mucho que aprendí con ella. Más aún, rebuscando entre mis trabajos más preciados a lo largo de la carrera, redescubrí que había leído un libro de Ramón Flecha previamente y tampoco lo recordaba. Esto que confieso no me deja en el mejor lugar, pero tampoco al conjunto de la formación pedagógica e investigadora intrínseca que recibimos las futuras maestras y maestros en nuestra formación inicial. En otras circunstancias solamente conocemos la existencia de unas fuentes originales sobre las que aprendemos a partir de las interpretaciones que hacen otras personas, autores o profesorado, de su contenido y rara vez tenemos la oportunidad de compartir e intercambiar impresiones desde la reflexión y la argumentación en igualdad más allá de los grupos de trabajo que a menudo están viciados por las relaciones de poder.

Para finalizar, diría que, aunque estoy llena de nuevas dudas e interrogantes, este proceso ha significado un gran cambio filosófico que además de verse reflejado en todas mis facetas y contextos de interacción con otras personas, en lo profesional, como maestra y docente, ahora me siento mejor formada e informada, más preparada y segura de mí misma, más capacitada y con más y mejores argumentos, y sin embargo, soy más consciente que nunca de que eso no tiene la más mínima importancia si no soy capaz de continuar aprendiendo y de poner el nuevo conocimiento adquirido en relación con el conocimiento de otras personas, para que juntas podamos avanzar. Y eso es precisamente lo que más deseo hacer en este momento: continuar formándome desde el rigor científico para evitar ocurrencias e incongruencias, y para promover una auténtica transformación en el sistema educativo a través del diálogo y la no violencia.

8. Bibliografía¹²

- Aguilar, Consol. (2021). DLL crítica, lectura del mundo y lectura de la palabra. *El Guiniguada*, 30, 8-19. <https://ojsspcd.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada>
- Aguilar, Consol. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la universidad Jaume I. *Temas de Educación*, 21(1), 77-96. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/159004>
- Aguilar, Consol. (2015). Violencia 0 desde 0 en la formación inicial de maestros y maestras: de Barba Azul a la LIJ. En *Actas del seminario Internacional contra la Violencia de Género*

¹² Este TFM utiliza las normas APA en su concreción más utilizada en la comunidad científica educativa, dado que se trata de un trabajo de investigación redactado con la intención de ser compartido en los foros académicos adecuados (congresos, publicaciones académicas indexadas). No se ha considerado el criterio del 30% porque se ha utilizado la bibliografía más relevante según la temática y las características de la investigación, de acuerdo con el rigor científico exigible en un TFM que se vincula con la transferencia del conocimiento y el impacto científico y social, desde los objetivos de la estrategia UE 2030 y los ODS 4 (educación de calidad) y 5 (igualdad de género). No obstante, el número de autoras ha sido muy superior al de autores en el resultado final.

(pp. 11-30), Castelló: Universitat Jaume I & Generalitat Valenciana& Fundació Isonomia.

<http://www.repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/160394>

Aguilar, Consol. (2017). La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 9-22.

<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/166993>

Aguilar, Consol. (2021, julio 16). La Pedagogía crítica nunca puede silenciar, no puede apoyar a los acosadores. *Diario Feminista*, 24 de julio [https://eldiariofeminista.info/2021/07/16/la-](https://eldiariofeminista.info/2021/07/16/la-pedagogia-critica-nunca-puede-silenciar-no-puede-apoyar-a-los-acosadores/)

[pedagogia-critica-nunca-puede-silenciar-no-puede-apoyar-a-los-acosadores/](https://eldiariofeminista.info/2021/07/16/la-pedagogia-critica-nunca-puede-silenciar-no-puede-apoyar-a-los-acosadores/)

Aguilar, Consol, & Alonso, María José, & Padrós, María, & Pulido, Miguel Ángel. (2010).

Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 31-44.

<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/53159>

Alonso, M.^a José, & Arandia, Maite, & Loza, Miguel. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *REIFOP*,

11 (1), 71-77. <http://www.aufop.com/aufop/home/>

Aubert, Adriana, & Flecha, Ainhoa, & García, Carme, & Flecha, Ramón, & Racionero, Sandra.

(2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Bisquerra, Rafael. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Casado Vieites, María, & Flecha Ainhoa, & Catalin Mara, Liviu, & Girbes-Peco, Sandra. (2021).

Dialogic Methods for Scalability of Successful Educational Actions in Portugal. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-12.

<http://dx.doi.org/10.1177/16094069211020165>

CREA (2018) MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. Formación en Comunidades de Aprendizaje, Módulo 10.

<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/604/a72512f2a3e73ee20d1e93230bc7dfe1.pdf>

- Duque, Elena. (2006). Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas. Barcelona: Hipatia.
- Fernández González, Sonia, & Garvín Fernández, Rosa & González Manzanero, Víctor (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. REIFOP, 15 (4).
<http://www.aufop.com> <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861/148181>
- Flecha, Ainhoa, & Puigvert, Lidia, & Redondo, Gisela. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. Feminismo/s, 6, 107-120. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/3184>
- Flecha, Ramón, & Puigvert, Lidia, & Ríos, Oriol. (2013). Las nuevas masculinidades alternativas y la superación de la violencia de género International Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 2(1), 88-113. <http://www.codajic.org/node/3633>
- Flecha, Ramón, & Tomás, Gema, & Vidu, Ana. (2020). Contributions from psychology to effective use and achievement of sexual consents. Frontiers in Psychology, 11(92).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00092>
- Freire, Paulo. (1997) La educación como práctica de la libertad. Tierra Nueva (Uruguay). Siglo veintiuno ediciones.
- Freire, Paulo. (1972) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI Argentina Editores
- García, Rocío, & López De Aguilera, Garazi, & Padrós, María, & Ramis, Mimar. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. Frontiers in Psychology, 11(140) <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- Gómez, Aitor & Díez Palomar, Javier. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.10(3), 104-118.
<http://dx.doi.org/10.14201/eks.3964>
- Gómez, Aitor, & Racionero, Sandra. (2008). El paradigma comunicativo crítico. Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació, XXXII(3), 117-129.
<https://psico.fcep.urv.cat/Revista/>
- Gómez, Jesús, & Latorre, Antonio, & Sánchez, Montse, & Flecha, Ramón. (2006): Metodología Comunicativa Crítica. Barcelona: El Roure editorial.

- Gómez, Jesús. (2004). El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa. Barcelona: El Roure editorial.
- Joanpere, Mar, & Morlà, Teresa. (2019). Nuevas Masculinidades Alternativas, La lucha con y por el Feminismo en el Contexto Universitario. *Masculinities and Social Change*, 8 (1), 44-65. <https://dx.doi.org/10.17583/mcs.2019.3936>
- López de Aguilera, Garazi, & Flecha, Ramón. (2021). Aportaciones de la investigación sobre actos comunicativos a la superación de la violencia de género. *El Guiniguada*, 30, 63-71. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.404>
- López de Aguilera, Garazi, & Flecha García, Ramón. (2021). Tertulias Literarias Dialógicas: transformaciones sociales y personales. *El Guiniguada* 30, 30-39. <http://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.401>
- López de Aguilera, Garazi, & Torras-Gómez, Elisabeth, & García-Carrión, Rocío, & Flecha, Ramón. (2020). The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings, *Language and Education*, 34, 583-598. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>
- Melgar, Patricia, & Geis, Gemma, & Flecha, Ramón, & Soler, Marta. (2021). Fear to Retaliation: The Most Frequent Reason for Not Helping Victims of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2021.8305>
- Padrós, María. (2012). Modelos de Atractivo Masculinos en la Adolescencia. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 165–183. <http://doi.10.4471/mcs.2012.10>
- Portell, David, & Pulido, Cristina. (2012). Communicative acts which promote new masculinities. Overcoming hegemonic masculinity in the workplace and the school. *MSC. Masculinities and Social Change*, 1(1), 61–80. <https://doi.org/10.4471/MCS.2012.04>
- Puigvert, Lidia, & Gelsthorpe, Loraine, & Soler-Gallart, Marta, & Flecha, Ramón. (2019). Girls' perceptions of boys with violent attitudes and behaviours, and of sexual attraction. *Palgrave Communications*, 5(56). <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0262-5>
- Puigvert, Lidia, & Kyung Hi, Kyung, & Khalfaoui, Andre, & Ríos-González, Oriol, & Rodrigues de Mello, Roseli, & Joanpere, Mar, & Flecha, Ramón. (2021). Breaking the Silence within

- Critical Pedagogy. Multidisciplinary Journal of Educational Research,11(3), 203-217.
<https://doi.org/10.17583/remie.2021.8748>
- Ríos, Oriol. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11(3), 485-507. Universitat Politècnica de Catalunya Terrassa, España.
<http://dx.doi.org/10.3926/ic.654>
- Ríos-Gonzalez, Oriol, & Peña Axt, Juan Carlos, & Duque Sanchez, Elena, & De Botton Fernández, Lena. (2018). The language of ethics and double standards in the affective and sexual socialization of youth. Communicative acts in the family environment as protective or risk factors of intimate partner violence. *Frontiers in Sociology*, 19(3).
<https://doi.org/10.3389/fsoc.2018.00019>
- Roca, Campos, Esther. (2015). Me gusta que me trates bien. Si no..., ¡paso de ti!. Colegio Santiago Apóstol. Barcelona. *Aula de innovación educativa*, 241, 17-21. [Aula de Innovación Educativa \(grao.com\)](http://www.grao.com)
- Roca, Esther, & Duque, Elena, & Ríos, Oriol, & Ramis-Salas, Mimar. (2021). The Zero Violence Brave Club: A Successful Intervention to Prevent and Address Bullying in Schools. *Frontiers in Psychiatry*. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.601424>
- Rodríguez, Jose A., & Condom-Bosch, Jose Luís, & Ruíz, Laura, & Oliver, Esther. (2020). On the Shoulders of Giants: Benefits of participating in a Dialogic Professional Development Program for in-service teachers. *Frontiers in Psychology* 11(5).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00005>
- Rodríguez, Alfonso, & Álvarez, Pilar, & Ramis, Mimar, & Ruiz, Laura. (2021). The Impact of Evidence-Based Dialogic Training of Special Education Teachers on the Creation of More Inclusive and Interactive Learning Environments. *Frontiers in Psychology*, 12(641426)
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641426>
- Ruiz-Eugenio, Laura, & Roca-Campos, Esther, & León-Jiménez, Susana, & Ramis-Salas Mimar. (2020) Child Well-Being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes. *Front. Psychol.* 11:567449.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567449>

- Ruiz-Eugenio, Laura, & Puigvert, Lidia, & Ríos, Oriol, & Cisneros, Rosa María. (2020). Communicative Daily Life Stories: Raising Awareness About the Link Between Desire and Violence. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 1003-1009. <https://doi.org/10.1177/1077800420938880>
- Sancho Longas, Eva, & Pulido Rodríguez, Cristina. (2016). El club de valientes de la comunidad de aprendizaje CPI Sansomendi PI. *Padres Y Maestros. Journal of Parents and Teachers*, 367, 38-41. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.007>
- Schubert, Tinka, & Valls-Carol, Rosa. (2015). Análisis de contenido de las interacciones online de las adolescentes, ¿Lenguaje del deseo o de la ética? *Communication & Social Change*, 3(1), 77-99. <http://dx.doi.org/10.17583/csc.2015.1788>
- Subirats, Marina. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona. Octaedro.
- Subirats, Marina, & Tomé, Amparo. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona. Octaedro.
- UNESCO (2019) *Behind the numbers: ending school violence and bullying*, París. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Vidu, Ana, & Puigvert, Lidia, & López de Aguilera, Garazi, & Flecha, Ramón. (2021) The Concept and the Name of Isolating Gender Violence. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*. 10(2) 176-200. <https://doi.org/10.17583/generos.2021.8622>
- Vidu, Ana, & Schubert, Tinka. (2016). Student campaigns against sexual violence. *Global Dialogue*, 6-3. United States: International Sociological Association (ISA). Retrieved from: <http://globaldialogue.isa-sociology.org/student-campaigns-against-sexual-violence/>
- Vidu, Ana, & Tomás Martínez, Gema. (2019). The Affirmative “Yes”. *Sexual Offense Based on Consent. Masculinities and Social Change*, 8(1), 91-112. <https://doi.org/10.17583/mcs.2019.3739>