No es que nos interesen nuestros sentimientos, es que los sentimientos son los órganos con que percibimos lo interesante, lo que nos afecta. Todo lo demás resulta indiferente

Marina, 1996:11

Una red de experiencias de innovación en los centros

www.proyecto-atlantida.org | lauris@eresmas.net

Apoyan

Consejería Educación y Ciencia

Proyecto **Atlántida**

Arqueología de los sentimientos

Módulo

Violencia contra las mujeres

Elabora

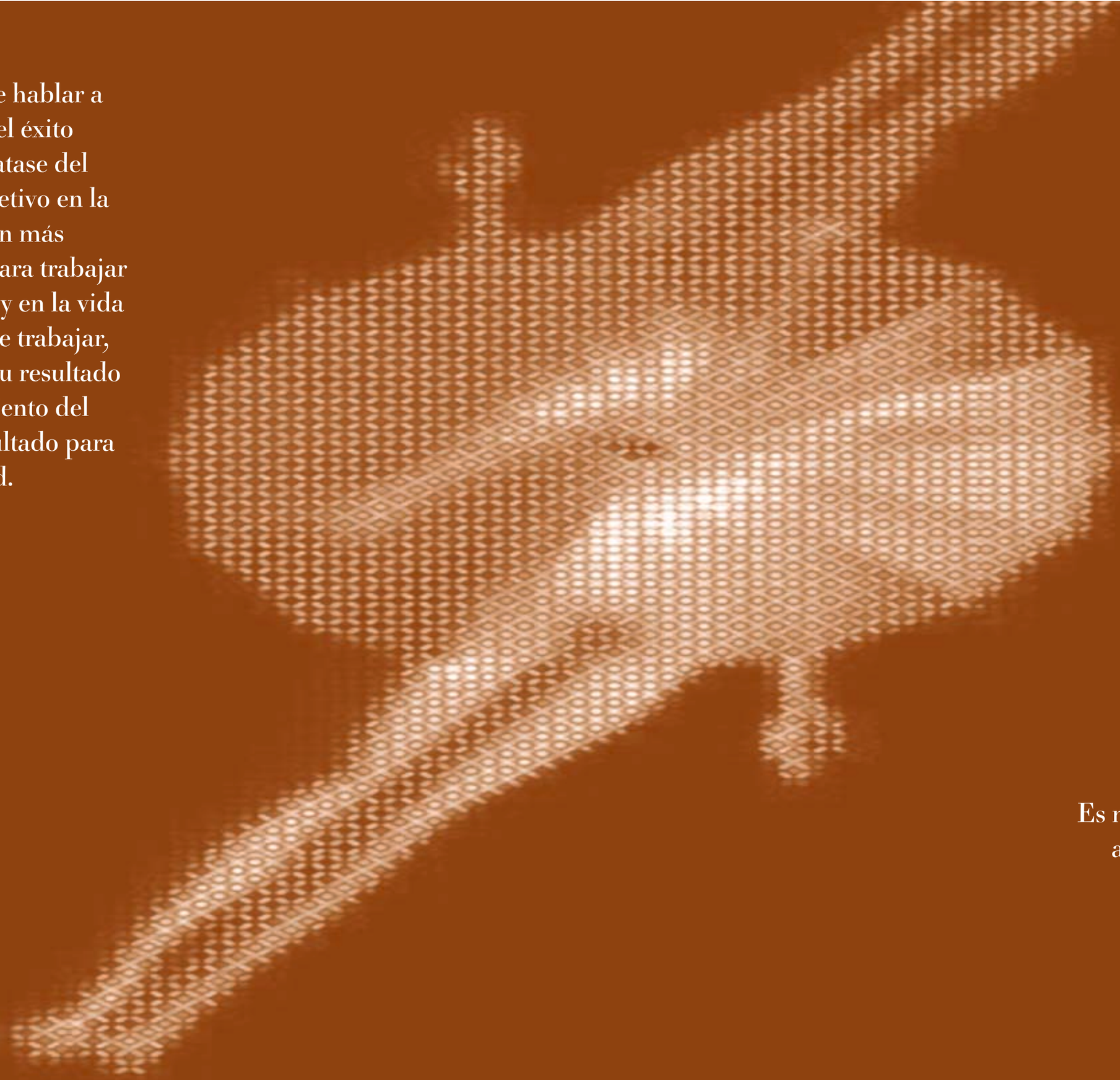
Colaboran

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

GOBIERNO DE CANARIAS
Consejería de Educación; Direcciones Generales de Ordenación e Innovación y de Promoción Educativa

Debe evitarse hablar a los jóvenes del éxito como si se tratase del principal objetivo en la vida. La razón más importante para trabajar en la escuela y en la vida es el placer de trabajar, el placer de su resultado y el conocimiento del valor del resultado para la comunidad.

A. Einstein



Es emocionante
enseñar a leer,
a escribir,
a pensar.
Es más emocionante
ayudar a convivir,
a relacionarse,
a ser feliz.

Miguel Ángel Santos Guerra

Proyecto **Atlántida**

Arqueología de los sentimientos

Módulo

Violencia contra las mujeres

Elabora

Colaboran

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

GOBIERNO DE CANARIAS
Consejería de Educación; Direcciones Generales de Ordenación e Innovación y de Promoción Educativa

La agresividad y la hostilidad pueden
manifestarse a través del sarcasmo,
el ridículo, la ironía, la sátira,
la invectiva, la caricatura, la parodia,
el género burlesco, etc.

Voods, 1975

Madrid, septiembre de 2005

Edita:
Proyecto Atlántida
www.proyecto-atlantida.org | lauris@eresmas.net

Dirección de la edición:
Florencio Luengo Horcajo

Coordinación de la edición:
Paz Sánchez Pérez
Eulalia Vaquero Gómez

©Diseño y realización DVD:
Proyecto Atlántida

Colaboraciones:
MEC, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

Apoyan:
Junta de Andalucía, Junta de Aragón, Junta de Castilla-La Mancha, Delegación de Ceuta; CEAPA, CODAPA Andalucía, FREAPA Extremadura, CONREAPA Canarias, CONFAPASEC Canarias; FEMP, y Ayuntamientos de: Getafe, Jerez, Coria, Comarca de Cijara, Tías, Breña Alta, La Laguna, Santo Domingo de la Calzada, Azuqueca de Henares. MRPS: CREA, REDES, Instituto Pablo Freire y Revista Escuela, Edullab, Instituto de Estudios Ceutíes.

Producción:
io, sistemas de comunicación. io@io-siscom.com www.io-siscom.com

Depósito legal: GU-363/2005
I.S.B.N.: 84-689-3340-6

índice

1. MARCO TEÓRICO: ARQUEOLOGÍA DE LOS SENTIMIENTOS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR 7
    1.1. Los sentimientos y las emociones, valores democráticos de la Educación Afectiva, Miguel Angel Santos Guerra, Universidad de Málaga 8
        1.1.1. En el umbral del yacimiento 8
            1.1.1.1 Patología de los sentimientos en la escuela 9
            1.1.1.2 Necesidad de la arqueología de los sentimientos 11
        1.1.2. EL DESCUBRIMIENTO: Causas de un cambio necesario y urgente 11
        1.1.3. LA EXCAVACIÓN: La trama de las relaciones en la escuela 14
            1.1.3.1 Eje céfalo/caudal: arriba y abajo 15
            1.1.3.2 Eje transversal: anterior y posterior
            1.1.3.3 Eje sagital: derecha e izquierda
        1.1.4. LA INDAGACIÓN: Educación sentimental 17
            1.1.4.1 Las pretensiones de la educación sentimental 18
                1.1.4.1.1 Satisfacer las necesidades psicológicas 18
                1.1.4.1.2 Aceptarse a sí mismo 19
                1.1.4.1.3 Reconocer las propias emociones 19
                1.1.4.1.4 Reconocer las emociones de los otros 20
                1.1.4.1.5 Expresar las propias emociones 20
                1.1.4.1.6 Aprender a solucionar los conflictos 20
                1.1.4.1.7 Aprender ciudadanía 20
                1.1.4.1.8 Desarrollar habilidades sociales 21
            1.1.4.2 Las estrategias de la educación sentimental
                1.1.4.2.1 Rechazar creencias irracionales
                1.1.4.2.2 Saber conjugar cuatro verbos
                1.1.4.2.3 Saber pronunciar cinco palabras
                1.1.4.2.4 Evitar las profecías de autocumplimiento
                1.1.4.2.5 Saber encajar los fracasos
                1.1.4.2.6 Evitar la condena fatalista
                1.1.4.2.7 Practicar la resiliencia
                1.1.4.2.8 Elaborar un proyecto compartido
        1.1.5. LA PROTECCIÓN: Exigencias de mejora
            1.1.5.1 Exçigencias comunicativas
                1.1.5.1.1 El discurso sobre la comunicación
                1.1.5.1.2. Las actitudes hacia la comunicación
                1.1.5.1.3. La práctica de la comunicación
            1.1.5.2 Exigencias estructurales
                1.1.5.2.1 El proceso de socialización del profesorado
                1.1.5.2.2 La formación inicial del profesorado
                1.1.5.2.3 El buen funcionamiento de las “bisagras”
                1.1.5.2.4 Adscripción de los docentes a plantillas coherentes y cohesionadas
                1.1.5.2.5 La estabilidad de las plantillas
                1.1.5.2.6 La eliminación de la perversión de la meritocracia.
                1.1.5.2.7 La relación con la familia
            1.1.5.3 Exigencias organizativas de la escuela
                1.1.5.3.1 Las condiciones organizativas
                1.1.5.3.2 El tamaño de los Centros
                1.1.5.3.3 Favorecer la investigación

1.1.5.3.4 Desarrollar la participación
1.1.5.3.5 El impulso de una dirección sensible
1.1.5.4 Exigencias actitudinales
1.1.5.4.1 La superación del fatalismo
1.1.5.4.2 Desarrollar la incertidumbre
1.1.5.4.3 La evitación de la rutina
1.1.5.4.4 Ruptura del individualismo
1.1.5.4.5 El autoconcepto de los educadores/as 21
1.1.5.4.6 La felicidad de los profesores/as.....21

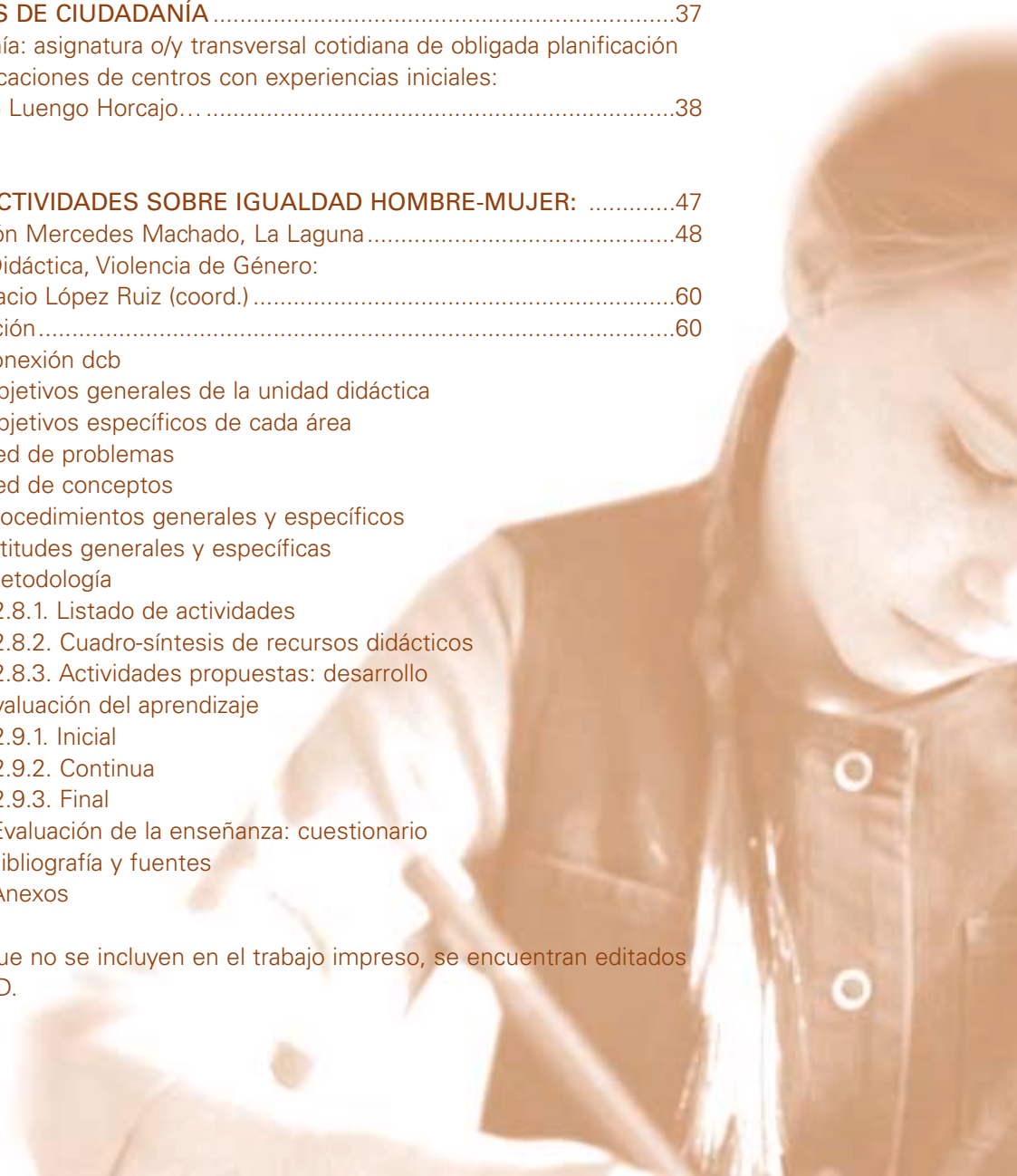
1.1.6. LA EXPOSICIÓN: A modo de cierre.....22
1.1.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 22

1.2. El amor y el riesgo, ¿fin de la violencia?: Jesús J. Gómez, Univ. de Barcelona, CREA 22
1.3. La Ley Orgánica de medidas de protección Integral contra la Violencia de género. Ángela Alemany Rojo, Presidenta Asociación Mujeres Juristas Themis.....33

2. EL MODELO EDUCATIVO, EL PAPEL DE LA ESCUELA. EXPERIENCIAS DE CIUDADANÍA 37
Ciudadanía: asignatura o/y transversal cotidiana de obligada planificación
Ejemplificaciones de centros con experiencias iniciales:
Florencio Luengo Horcajo… 38

3. TALLERES Y ACTIVIDADES SOBRE IGUALDAD HOMBRE-MUJER: 47
3.1. Asociación Mercedes Machado, La Laguna.....48
3.2. Unidad Didáctica, Violencia de Género:
Juan Ignacio López Ruiz (coord.) 60
Introducción.....60
3.2.1. Conexión dcb
3.2.2. Objetivos generales de la unidad didáctica
3.2.3. Objetivos específicos de cada área
3.2.4. Red de problemas
3.2.5. Red de conceptos
3.2.6. Procedimientos generales y específicos
3.2.7. Actitudes generales y específicas
3.2.8. Metodología
3.2.8.1. Listado de actividades
3.2.8.2. Cuadro-síntesis de recursos didácticos
3.2.8.3. Actividades propuestas: desarrollo
3.2.9. Evaluación del aprendizaje
3.2.9.1. Inicial
3.2.9.2. Continua
3.2.9.3. Final
3.2.10. Evaluación de la enseñanza: cuestionario
3.2.11. Bibliografía y fuentes
3.2.12. Anexos

* Los puntos que no se incluyen en el trabajo impreso, se encuentran editados en el DVD.



"Una persona que ama pero que carece de coraje, es una dependiente.

Una persona que lucha pero que carece de compasión, es una justiciera, sin más.

Una persona que tiene sentido del humor pero que carece de compasión, es una cínica.

Una persona que ama pero que carece de sentido del humor es una presa fácil de la desesperación".

(Rosseta Forner, 2004)

1. Marco Teórico: Arqueología de los sentimientos en la organización escolar

1.1. Los sentimientos y las emociones, valores democráticos de la EDUCACIÓN AFECTIVA

Miguel Ángel Santos Guerra. Universidad de Málaga

1.1.1. En el umbral del yacimiento

En el año 1969 Michel Foucault, filósofo y profesor francés fallecido en 1984, escribió el magnífico libro *"L'arqueologie du savoir"*, que pone en evidencia la noción de ruptura en la aparente continuidad de la historia del pensamiento. La discontinuidad no es anecdótica sino básica para entender lo que sucede. Existen diferentes estratos del pensamiento que constituyen campos diferentes. Foucault hace el tratamiento de los enunciados culturales como "monumentos", no como "documentos". Por eso utiliza el término de arqueología. Parafraseando sus "cortes epistemológicos" diré que hay también "cortes emocionales" que nos hacen entender y vivir la realidad de forma diferente. Hoy nos encontraríamos ante uno de ellos. Etimológicamente, la palabra arqueología proviene de los vocablos griego "arqueo" (antiguo) y "logos" (conocimiento, tratado). La etimología nos habla, pues, de la ciencia del pasado. He querido utilizar el concepto de "arqueología" porque los sentimientos siempre han estado ahí, han estado en los cimientos de la escuela, en el subsuelo, "en el piso de abajo de la escuela" (Díez Navarro, 2004). Y es necesario explorar para entender, para valorar. La ciencia de la arqueología atraviesa cinco estadios, que se pueden aplicar a la exploración de esta vertiente oculta de la escuela:

- El descubrimiento: el hallazgo de un yacimiento, la localización de elementos que identifican una civilización es fundamental para la arqueología. En los sentimientos de los miembros de la comunidad educativa hay un caudal ingente de información y de valor.
- La excavación: para conocer lo que existe en el yacimiento es preciso explorar, cavar, descubrir. Hay que hacerlo con cuidado, porque al sacar a la luz los diversos elementos puede producirse el deterioro o la erosión.
- El estudio: hay que indagar, interpretar, buscar indicios, hallar significados, clasificar, atribuir valor. Grandes tesoros de la historia han permanecido y permanecen ocultos. Otros, que están visibles, no han sido catalogados como valiosos, por torpeza o por maldad.
- La protección: los tesoros hallados han de ser protegidos, cuidados, expuestos, mimados. Han de cobrar importancia para todos. Para protegerlos han de cumplirse exigencias de diverso tipo: estructurales, organizativas, actitudinales...
- La exposición: Una vez descubiertos, excavados, estudiados y protegidos los tesoros, la arqueología los expone para general contemplación y disfrute. Se trata de bienes cuyo conocimiento se difunde y que se exhiben y se disfrutan democráticamente.

Voy a explorar en la institución escolar en búsqueda de sus más profundos cimientos, en busca de aquellos elementos que le confieren sentido y le dan valor. Por eso he hablado de "arqueología de los sentimientos"

La escuela ha sido tradicionalmente el dominio de lo cognitivo. En la escuela se pregunta, casi obsesivamente: ¿tú qué sabes? No es tan frecuente escuchar esta pregunta: ¿tú qué sientes? En un lejano artículo (Santos Guerra, 1980) reflexionaba con preocupación sobre este tema. Se trata de un trabajo que, de forma significativa, titulé "La cárcel de los sentimientos". Me refería, claro está, a la escuela. Dos años antes, Alexander Neill (1978) había escrito un libro cuyo título constituye un grito de protesta contra la educación academicista, autoritaria, rígida y, frecuentemente, sádica: *"Corazones, no sólo cabezas en la escuela"*.

Es curioso analizar las reflexiones y valoraciones que hacen los exalumnos respecto a la institución escolar y a la actuación y relaciones con ellos de sus maestros/as. Es la dimensión afectiva la que más insistente y profundamente subrayan. La que de verdad les ha dejado huella (Cremades, 1999). He oído decir muchas veces lo importante que fue para un alumno un maestro que se interesaba por sus problemas, que les conocía por sus nom-

bres, que se relacionaba de forma afectuosa y estimulante con ellos. En definitiva, que les quería. "A ese maestro le importábamos mucho", "ese maestro creía en nosotros", "ese maestro nos quería"... Los alumnos aprenden de aquellos profesores a los que aman. Lo decía enfáticamente el famoso pedagogo francés Alain: *"Pero, ¿cómo le voy a enseñar algo a este alumno?, ¡si no me quiere!"*.

La tramas de las emociones y de los afectos se ha mantenido oculta en la escuela. Como si no existiera. Y, sin embargo, todos sabemos que es una parte fundamental de la vida de la institución y de cada uno de sus integrantes. Los sentimientos no se quedan a la puerta cuando se llega a ella. Entran con cada persona. Y dentro de la institución se generan y cultivan otros sentimientos nuevos.

La hegemonía de la dimensión intelectual ha dejado atrofiada la parcela afectiva. Se han silenciado los sentimientos, se ha tratado de confinarlos a la esfera privada, se les ha controlado y castigado. Especialmente en los hombres. Y se han ridiculizado en las mujeres. Nadie ha sido considerado excesivamente inteligente, pero se ha calificado a las personas especialmente afectivas con el adjetivo peyorativo de "sentimentaloides", de "sensibleras".

> *"En el colegio se aprende historia, geografía, matemáticas, lengua, dibujo, gimnasia... Pero, ¿qué se aprende con respecto a la afectividad? Nada. Absolutamente nada sobre cómo intervenir cuando se desencadena un conflictivo. Absolutamente nada sobre el duelo, el control del miedo o la expresión de la cólera"* (Filliozat, 2003).

A pesar de que se planteaba el desarrollo integral de los individuos como el fin fundamental de la escuela, se solía dejar al margen la preocupación por la educación sentimental. Curiosamente, Porque la vida emocional es la base de la felicidad humana. También porque una buena relación afectiva constituye un medio *sine qua non* para el aprendizaje. Y porque, a fin de cuentas, la falta de una buena disposición hacia sí mismo y hacia los otros convierte el conocimiento adquirido en un arma peligrosa. Sin una disposición positiva hacia el aprendizaje no se aprende. Sin una relación positiva con los otros es fácil utilizar el conocimiento adquirido contra ellos. Si se utiliza el saber para oprimir, humillar, explotar, matar, engañar a los demás, ¿merecería la pena tener conocimientos?". Fueron médicos muy bien preparados, ingenieros muy bien formados y enfermeras muy capacitadas en su oficio los profesionales que diseñaron las cámaras de gas en la segunda guerra mundial. Más les hubiera valido a las víctimas que sus verdugos no hubieran sabido tanto.

1.1.1.1. Patología de los sentimientos en la escuela

La metáfora médica es frecuentemente utilizada en educación. Como siempre, la metáfora permite iluminar unas partes de la realidad, aunque oscurece otras. Si digo que alguien es fuerte como un león, nada estoy diciendo sobre su forma de querer o de pensar. De cualquier modo, todo el mundo entiende que la enfermedad es una anomalía que rompe el buen estado de la salud. Aquí hablamos de la salud emocional. Unas enfermedades se deben a la hipertrofia, otras a la atrofia y algunas a las disfunciones emocionales.

a. Se ha minusvalorado la dimensión afectiva. No se ha tenido en cuenta. Se ha silenciado, como si no existiese. A la escuela se iba a aprender. El curriculum estaba integrado por un conjunto de conocimientos y de habilidades que era preciso adquirir.

b. Se ha concedido un valor pedagógico infortunado al dolor. Se utilizan como dogmas afirmaciones del siguiente tipo: "Quien bien te quiere te hará llorar", "la letra con sangre entra"... El valor del dolor parecía tener un carácter intrínseco. Más sufrimiento, más mérito. Se decía con verdadera convicción: *"una escuela difícil da lugar a una vida fácil; una escuela fácil a una vida difícil"*. Hacer difíciles las cosas era una meta necesaria. Una forja de la voluntad.

c. No se ha valorado suficientemente la dimensión instrumental de la afectividad. El constructivismo dice que para que haya aprendizaje significativo es preciso que el conocimiento tenga estructura interna (que tenga coherencia y sentido) y estructura lógica externa (que enlace con los conocimientos del aprendiz). Pero dice también que es preciso una disposición positiva del estudiante hacia el aprendizaje. Ni siquiera en ese sentido se ha potenciado el valor de la afectividad en la escuela.

d. No se ha trabajado los sentimientos de los integrantes en la escuela. O no existían o, si se reconocían, no se podía expresarlos libre e intensamente. Había que circunscribir los sentimientos a la esfera privada.

e. No se ha cultivado la perspectiva teleológica de la vertiente emocional. Es decir no se ha planteado intencionalmente la educación de los afectos en sí misma.

f. Las diferencias entre los sexos no se han tenido en cuenta. A la escuela ha acudido un "alumno tipo medio", un prototipo estandarizado, asexuado, sano, normal... al que se ha dirigido la enseñanza y al que se le ha aplicado la evaluación.

g. No se ha considerado una meta la consecución de la felicidad. La pretensión de la escuela es el desarrollo de un curriculum integrado por un conjunto de conocimientos teóricos y de habilidades prácticas.

h. La convivencia se ha planteado exclusivamente como un modo de conseguir un clima o un ambiente propicio para el aprendizaje. Por eso se ha sobredimensionado la disciplina.

i. Un enfoque homogeneizador, escasamente preocupado por la diversidad de alumnado, ha dado a entender que poco importaba la forma de pensar y de sentir de los aprendices. El esquema era claro y sencillo: todos tienen que aprender lo mismo, todos han de aprenderlo de la misma forma y en el mismo tiempo, a todos se les ha de preguntar de la misma manera si lo han aprendido. Lo que sucede con el ámbito de los sentimientos es una cuestión baladí.

j. El silencio en torno a los temas de la sexualidad y de la vida afectiva ha dado lugar al mantenimiento o la creación de estereotipos, tabúes, mitos y errores de consecuencias nefastas para las personas.

k. Se ha generado angustia ante los problemas que han ido apareciendo sobre la identidad sexual, la culpabilidad, la posible adquisición de enfermedades... Algunas situaciones de la vida escolar también han generado angustia en los escolares: las comparaciones, los exámenes, los fracasos, las profecías de autocumplimiento...

l. Falta de sentido crítico ante situaciones de discriminación que se producen en la propia institución escolar y en la sociedad: en el lenguaje, en el trato, en las expectativas, en la vida laboral, en la política, en casi todas las religiones...

m. Se han producido identificaciones erróneas de la sexualidad reduciéndola e identificándola con la reproducción, con la genitalidad, con el coito, con la vida adulta, con el matrimonio, con la heterosexualidad, con el pecado, con la consecución del orgasmo...

ñ. No se han tenido en cuenta las repercusiones emocionales del éxito o del fracaso escolar. No es fácil meterse "en la piel" del escolar que es comparado, humillado, interpelado públicamente.

o. No se ha permitido la expresión libre de los sentimientos. Las manifestaciones del afecto eran consideradas como un síntoma de debilidad y de falta de control.

p. No se ha tenido en cuenta la vida emocional de los docentes: con qué actitudes llegan al ejercicio de la profesión, qué sentimientos genera en ellos la tarea, cómo son sus relaciones afectivas con los compañeros, con el alumnado, con los directivos, con las familias...

q. Todo lo relacionado con el amor y el enamoramiento (que se puede producir en el ámbito escolar) ha sido relegado a la esfera de lo invisible.

r. No se ha estudiado la forma de envejecer del profesorado: cómo evoluciona su autoestima a lo largo del ejercicio de la profesión, cómo se va transformando la vida emocional de hombres y mujeres en las escuelas, qué etapas o crisis se atraviesan desde inicio hasta la jubilación y después de llegar al final del camino educativo.

No deja de ser llamativo este silencio, esta condena, este acallamiento de la vida emocional. Tanto la de los profesores como la de los alumnos. Parece que unos son máquinas de enseñar y los otros son artilugios para aprender y obtener buenos resultados. Algunas de esas máquinas son más potentes, están más engrasadas y funcionan mejor. Otras son de peor calidad. Eso es todo.

Silenciar, ocultar, despreciar o castigar la esfera de los sentimientos es un grave error. Porque estamos hechos de sentimientos.

> *"No es que nos interesen nuestros sentimientos, es que los sentimientos son los órganos con que percibimos lo interesante, lo que nos afecta. Todo lo demás resulta indiferente"* (Marina, 1996:11).

Destruir esos órganos que generan el interés es, cuando menos, una torpeza. Como muchas personas han sufrido lo indecible en la institución escolar diremos también que este olvido ha supuesto una clamorosa injusticia.

1.1.1.2 Necesidad de la arqueología

Lo que ha estado soterrado durante mucho tiempo puede convertirse en una fuente de interés, de valor, de belleza y de felicidad. Es necesario, pues, ser conscientes del enorme potencial que tiene para cada individuo y para la institución escolar ese incalculable tesoro de los sentimientos y de las emociones. Hay sentimientos hacia uno mismo, hacia los otros, hacia la escuela, hacia la sociedad. Hay sentimientos generados y desarrollados por la escuela. Hay sentimientos en la relación de todos los integrantes que están en ella.

- La arqueología permite descubrirlos, saber dónde están, de dónde proceden, qué valor tienen.
- La arqueología hace posible su estudio, la atribución de significados, la catalogación y situación en un *continuum*. Esa exploración no la realizan sólo especialistas (que están fuera de la escuela). La hacen también los integrantes de la comunidad escolar, los que viven y trabajan dentro de ella (Santos Guerra, 2004).
- La arqueología protege esos "tesoros" emocionales, los cuida, los trabaja, los expone a la contemplación y a la admiración de todos.
- La arqueología los exhibe, hace público su hallazgo para general conocimiento y disfrute. Otros, movidos por esa fecunda realidad podrán poner en marcha búsquedas apasionantes.

Hay en la arqueología una dimensión pública importante. Porque ese patrimonio, esa riqueza, no pertenece en exclusividad a cada individuo aisladamente considerado. Pertenece a toda la colectivad, a toda la sociedad. Los tesoros son tesoros por acuerdos consensuados de quienes los descubren, analizan, exponen y contemplan.

Son objeto de estudio no sólo los contenidos de las emociones sino los procedimientos y los métodos que existen (y que pueden inventarse) para conocerlos con rigor y trabajarlos con exigencia.

Nos sentimos orgullosos de nuestros tesoros, los disfrutamos, los protegemos. No sólo hay placer en el sentir. Puede existir placer en el conocer, en el descubrir, en el compartir.

Es una torpeza vivir de espaldas, indiferentes y despectivos, ante riquezas tan deslumbrantes como los sentimientos y emociones de todos los miembros de la comunidad educativa.

1.1.2. EL DESCUBRIMIENTO: Causas de un cambio necesario y urgente

Hoy han cambiado las cosas. La arqueología de los sentimientos ha impulsado a descubrir un yacimiento extraordinario. Un yacimiento que tiene dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas (Marina, 2003). Las teorías sobre la inteligencia emocional han abierto una brecha en la monolítica visión cognitiva de la inteligencia, del aprendizaje y de la institución escolar.

En 1983, Howard Gardner publicó "Frames of mind", obra en la que planteó por primera vez el concepto de "inteligencias múltiples". El término desconcierta a los especialistas que desde 1905 venían utilizando la famosa escala de la inteligencia de Binet-Simon. Una escala que tenía como finalidad detectar las incapacidades de los alumnos para conducirlos a clases especiales. Gardner se desmarcó del concepto de inteligencia que puede ser medido mediante el C.I. La noción de cociente intelectual fue propuesta en 1912 por W. Stern, en Estados Unidos. El coeficiente intelectual se halla dividiendo la edad mental por la edad cronológica, multiplicando el resultado por cien). La teoría y la utilización del concepto de C.I. indujo a errores tremendos.

- El concepto era altamente discutible. ¿Qué es ser inteligente? Voy a descartar la explicación tautológica que se atribuye al propio Binet: "inteligencia es lo que mide mi test". Lo que mide el test es la habilidad para solucionar cuestiones de carácter abstracto. ¿Es inteligente el individuo que obtiene una alta puntuación en el test pero que no sabe desenvolverse en una conversación entre iguales? ¿Es inteligente la persona que tiene la más elevada puntuación posible en el test pero que no sabe resolver un conflicto que le está conduciendo a la destrucción psicológica? El propio Gardner propone otra definición: "inteligencia es la capacidad para resolver un problema o para producir bienes que tengan un valor en un contexto cultural o colectivo concreto".
- No se tuvo en cuenta la dimensión cultural que estaba presente en la elaboración, en la contestación y en la utilización de los resultados. Dados los importantes componentes culturales que tiene el test resulta claro que muchas personas no se encontraban en condiciones de poder resolverlo. No entendían las instrucciones, no estaban familiarizados con la situación de respuesta...
- La filosofía del C.I. sobredimensionó el innatismo, el fatalismo, el determinismo biológico. Quien había nacido inteligente sería inteligente para toda la vida. Quien había nacido torpe, estaba condenado a serlo definitivamente. Las clases desfavorecidas, curiosamente, tenían un porcentaje de personas torpes mucho más elevado que el que correspondía a las clases sociales altas. Las mujeres obtenían peores resultados que los varones, los negros peores que los blancos, y los pobres mucho peores que los ricos. La trampa era tan burda como cruel.
- La apariencia científica se convertía en una trampa difícilmente superable. Las medidas estaban ahí, hablando claro. No se pensaba que los datos, sometidos a tortura, acaban confesando lo que desea el que los maneja. El conformismo social se encontraba detrás de todo este mecanismo "científico". Se podía predecir el éxito o el fracaso, se podía clasificar a las personas según su capacidad innata, se podía etiquetar con rigor...
- El etiquetado causaba daños, a veces irreparables. Hacía olvidar que el resultado era como una fotografía que te puede mostrar con un gesto deformante en el rostro. Se daba a entender que ese resultado era científico y a la vez irrevocable.

Los libros de Daniel Coleman (1996, 2000) constituyeron un aporte de gran importancia. La inteligencia se entendía solamente como una capidad intelectual. Los famosos tests de inteligencia y las mediciones del cociente intelectual solamente se referían a dimensiones de carácter cognitivo. Se consideraba inteligente a la persona que sabía muchas cosas o que tenía la capacidad de aprenderlas. Inteligencia espacial, inteligencia numérica, inteligencia general... No se hablaba de la inteligencia emocional. Ser inteligente tiene que ver con la capacidad de conseguir la verdad, la bondad y la felicidad. La inteligencia emocional *"es la capacidad de reconocer los propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos"* (Coleman, 2000).

La tan injustamente denostada LOGSE (1990) plantea la necesidad de realizar el desarrollo armónico de los escolares, asumiendo como tarea no sólo enseñar conocimientos sino enseñar a ser y a relacionarse. Aparece la preocupación "legalmente", "oficialmente" reconocida de atender una parcela ignorada.

El aumento de la conflictividad ha generado la preocupación por la convivencia en las escuelas, no sólo en la pretensión de solucionar los conflictos sino en el intento de enseñar respeto y solidaridad. En definitiva, el aprendizaje de la convivencia (Santos Guerra, 2003). Como la escuela no es una institución coercitiva sino educativa, el problema hay que plantearlo desde la vertiente más ambiciosa: ¿aprenden los alumnos a convivir en la escuela?, aprenden a respetarse a sí mismos?, ¿aprenden a respetar a los demás?, ¿aprenden solidaridad y compasión con los más desfavorecidos?

El error podría estar en que al aumentar el conflicto (sobre todo cuando se entiende equivocadamente que todo conflicto es negativo y pernicioso) se pretendiese solucionarlo a través de vigilancia, amenaza y castigos. Suponiendo que de esta forma se erradicase la conflictividad, la pregunta básica seguiría sin respuesta: Cuando desaparezcan la vigilancia, la amenaza y el castigo, ¿habrán aprendido a convivir respetándose?

Otra causa de la intensificación de las preocupaciones por la alfabetización emocional es la revolución feminista. Ha puesto el foco en dimensiones que antes permanecían en la sombra. Las teorías feministas han denunciado la discriminación, han iluminado con focos potentes la realidad de una institución androcéntrica, han hecho propuestas para salir de la situación opresora. En definitiva, han hecho posible la ruptura del muro de la injusticia, de la insolidaridad y de la discriminación. Han introducido en la sociedad y, por consiguiente, en la escuela la sensibilidad.

La actuación de los Departamentos de Orientación en las escuelas ha abierto la brecha hacia la sensibilidad emocional. Niños que se estrellaban contra el aprendizaje han descubierto que los trabas emocionales y los problemas internos que arrastraban suponían un obstáculo insalvable. Los profesores han visto cómo se desmontaban algunas problemas de comprensión a través de la intervención psicopedagógica.

La enorme proliferación de la bibliografía sobre autoestima ha puesto sobre el tapete la importancia de un fenómeno que estaba haciendo mucho daño a niños y jóvenes. En una sociedad cada vez más problemática y completa, con un retraso cada vez mayor de la autonomía, con dificultades gravísimas para encontrar trabajo y vivienda, muchos jóvenes han tenido la "conciencia de nada". En un momento en que necesitan "valer para otros" se han visto dependientes hasta para comprar un paquete de tabaco.

Se ha problematizado la vida emocional de los individuos. Se ha hecho más compleja la relación entre la pareja, se han multiplicado los divorcios y se ha diversificado la forma de vivir las emociones. Los problemas que muchos jóvenes están viviendo, a causa de una nueva forma de entender el cuerpo (anorexia, bulimia, depresión, drogodependencia...), de la permisividad sexual, del uso de los anticonceptivos, del aumento del gasto, de la presencia de la droga, de la aparición del sida, de las nuevas formas de diversión, de la diferente concepción de la obediencia... están dando lugar a problemas que no se resuelven por sí solos ni utilizando los métodos tradicionales o la táctica del avestruz.

La movilidad social, la antropología que nos ha acercado a otras culturas, los medios de comunicación que han propuesto a la infancia y a la juventud modelos nuevos de comportamiento y de vida han llevado a cuestionar formas tradicionales de comunicación y han removido la superficie tranquila de las aguas.

Todas estas causas y muchas otras que con seguridad han tenido su influencia en el cambio han ido haciendo más sensibles a los educadores, a los expertos y a los ciudadanos en general sobre la importancia que tiene la vida emocional de las personas. Y, sobre todo, de los escolares.

1.1.3. LA EXCAVACIÓN: La trama de las relaciones en la escuela

Hace diez años (Santos Guerra, 1994) hice algunas reflexiones sobre la red de relaciones que se tejen en la escuela. Siguen siendo válidas. El curriculum es una urdimbre afectiva en la que se va tejiendo el tapiz de las relaciones. Un tapiz visible unas veces, invisible otras, de comunicaciones interpersonales. No es fácil describir cómo se va produciendo el entramado de comunicaciones ya que éstas tienen diversa naturaleza, muy diferente finalidad e intensidad, direcciones múltiples y una constante variabilidad que procede de la dinámica interna y de los condicionantes externos.

Para captar esa espesa red de relaciones es preciso tener en cuenta que la escuela es una institución que se mueve entre dos realidades que configuran su peculiar cultura:

a. Todas las escuelas son iguales: Quiere esto decir que todas participan de unos rasgos comunes que le confieren una fisonomía particular. Las escuelas son distintas a las empresas, a las asociaciones deportivas o culturales, a las iglesias o sectas religiosas... Es decir, toda escuela es una institución heterónoma, de reclutamiento forzoso, de débil articulación, de tecnología problemática, de fines ambiguos, con fuerte presión social... Lo quieran o no, las escuelas participan de estas condiciones, de estas peculiares características que las definen institucionalmente y las determinan socialmente.

b. Cada escuela es única: De la misma manera hay que subrayar que cada escuela es absolutamente irrepetible. Cada una lleva a la práctica de una forma peculiar las mismas leyes, soporta de manera diferente las presiones, entiende y practica la tecnología, recibe a los alumnos con ánimo diferente, coordina el trabajo con intensidad variable, desarrolla los fines ambiguos en unos niveles de concreción particular... También es cierto que cada escuela tiene un tamaño diferente, un emplazamiento único, unos profesionales más o menos interesados por la tarea, una historia remota y cercana que permite entender lo que en ella sucede en el momento presente.

De esta forma lapidaria comienza Charles Handy su trabajo sobre las fuerzas cultural en las escuelas:

> *"Cada organización es diferente. Cada escuela es diferente de otra escuela, y las escuelas, como grupo, son diferentes de otros tipos de organizaciones"* (Handy, 1988).

Hipertrofiar una de los dos dimensiones puede distorsionar la comprensión, exclusivizar los modos de aproximización y de investigación y condicionar los procesos de planificación, intervención, evaluación y cambio. Pensar que todas las escuelas son iguales hace que se homogenice la forma de entenderlas y de organizarlas, pensar que toda escuela es absolutamente irrepetible impide reconocer la incidencia de los factores que la identifican como institución social.

Muchas de las relaciones que se producen en la escuela se circunscriben al proceso de enseñanza/aprendizaje, pero muchas otras tienen un contenido diferente y se aglutinan en ámbitos de referencia emocional o personal sin que hagan referencia al conocimiento o a la tarea. Es difícil, *a priori*, decir cuáles son las que tienen importancia y repercusión mayor para cada persona, en cada situación.

> *"Las personas se comunican en las organizaciones por una amplia diversidad de razones. Algunas veces buscamos información o asistencia técnica. Otras, queremos saber si algunas personas de nuestro grupo de trabajo tienen la misma opinión que nosotros. Otras veces simplemente queremos compartir nuestra experiencia con otros"* (Mitchell y Larson, 1987).

La importancia de la comunicación es decisiva en el ámbito de la educación. No diría que además de aprendizaje hay comunicación en la escuela. Diría que el aprendizaje significativo de la escuela se produce en la comunicación o es la comunicación misma. No hay, a mi jui-

cio, otro concepto más identificable con la educación que el de comunicación. La red de relaciones que se establece en el Centro no se teje solamente en el aula, aunque éste sea uno de los principales escenarios de la comunicación. Las entradas y salidas, los pasillos, los lugares de recreo, los talleres o laboratorios, etc. son también telares en los que incesantemente se elabora este tapiz de innumerables hilos, densidades y colores.

Esa red de relaciones diversas, dinámicas, de diferente significado e intensidad, se puede estudiar desde la perspectiva tridimensional que voy a proponer, en el buen entendido de que toda parcelación y fragmentación es artificial pretende ayudar al análisis de una realidad que es un todo y que no puede descomponerse en piezas sin correr el riesgo de perder su auténtico significado.

En el marco de la organización escolar se relacionan los individuos entre sí. No todas las relaciones son sanas en la escuela, no todas son educativas. Algunas tienen un carácter patológico (Kets y Miller, 1993). Es deseable que todas sean educativas.

(…) Continúa en DVD, word.

1.1.3.1. Eje céfalo/caudal: arriba y abajo *(…) Continúa en DVD, word.*

a. Relaciones en torno al cotilleo y al rumor

El cotilleo es un medio poderoso de control social. Las habladurías, los chismes, las murmuraciones forman parte del entramado social de la escuela. Los cotilleos hacen público lo privado: las relaciones íntimas entre los miembros de la comunidad, las acusaciones de trato privilegiado, las acusaciones de ambición, las críticas a las innovaciones... son temas que circulan por los conductos informales de la comunicación. La murmuración genera un clima negativo en el Centro ya que siempre se produce en perjuicio de los ausentes a través de la censura de sus acciones o intenciones. La sala de profesores, el patio de recreo, las cafeterías donde se comparte el descanso, las llamadas por teléfono a los colegas desde el domicilio particular, son lugares y formas de cultivar el cotilleo.

También se difunden chismes entre los alumnos o entre los padres y madres de éstos. Las esperas a la puerta del Centro, las tertulias de varias familias que se reúnen para una comida, las reuniones informales..., son ocasiones para desarrollar el cotilleo.

Entre los alumnos se está produciendo un cambio de actitud ya que no se perciben a sí mismos en una unión monolítica frente al poder de los profesores, sino que se consideran rivales entre sí. En un clima cargado de competitividad es más fácil que se produzcan comportamientos individualistas (no se prestan los materiales, no se ayudan en las pruebas, no se sienten solidarios en las infracciones...). El pragmatismo imperante hace que primen en las relaciones los sentimientos egoístas

Las murmuraciones rara vez llegan a los canales de comunicación oficial para convertirse en una queja formal, en un escrito argumentado, en una conversación fundamentada en hechos y en argumentos de peso. Precisamente por eso son rumores.

El cotilleo tiene efectos perversos en la comunidad. Al no existir auténtica información, suelen desvirtuarse y convertirse en falsedades casi siempre perjudiciales para los interesados y para el clima de la escuela. Suelen sofocar el cambio y constituir frenos poderosos para la mejora y para las iniciativas más entusiastas.

En el caso de individuos con especial capacidad fabuladora y con actitudes negativas hacia otros miembros de la comunidad, la capacidad destructiva del cotilleo es muy grande.

> *"Al concentrarse en lo inconveniente e ilícito, el cotilleo hace las veces de una especie de arbitraje moral que penetra más allá de los rasgos superficiales de la conformidad aparente"* (Ball, 1989).

El cotilleo tiende trampas entre las esferas pública y privada, es muy difícil de prever y genera consecuencias lamentables para el clima de la institución.

Los cotilleos pueden ser de carácter interestamental. Así, en las reuniones de evaluación, los profesores pueden referirse a la vida y costumbres de algunos alumnos de forma claramente chismosa. Los alumnos pueden referirse a la vida privada de un profesor en sus conversaciones en el patio o a través de inscripciones en las puertas de los lavabos o en los pupitres de la clase, etc.

b. Relaciones en torno al humor

El humor no ha sido objeto de estudio, al menos con tanta frecuencia como han sido otros relacionados con el aburrimiento, la frustración, la apatía, etc. (Sáenz, 1993).

> *"Entre los informes negativos de la vida escolar predominan dos temas. El primero se refiere a las experiencias aterradoras o embarazosas resultantes de las acciones de los profesores y compañeros crueles o insensibles... El segundo tema alude a los sentimientos de tedio que surgen de la carencia de significado de las tareas asignadas o del atractivo abrumador de la vida fuera de la clase"* (Jackson, 1991).

Por lo que respecta a los profesores también se ha subrayado en los últimos años la parte más hostil y agresiva de su profesión, en estudios referidos al llamado malestar docente (Esteve, 1988).

Cuando se ha estudiado el humor, se ha visto como una forma perniciosa de crítica y desacreditación. No se ha puesto el énfasis en la vertiente ingeniosa, comunicativa y feliz de la broma, de la gracia y de la simpatía.

> *"El humor y el cotilleo frecuentemente van a la par en las maquinaciones políticas. La observación divertida a menudo es un camuflaje de burla y puede ser un poderoso igualador entre oponentes en otros aspectos desiguales"* (Ball, 1989).

La etiquetación de personajes, en parte nacida de la asunción del papel por parte de los protagonistas, hace que algunos individuos de la comunidad desempeñen funciones humorísticas en las aulas, en la sala de profesores, en los patios de recreo..., independientemente de su estado de ánimo y de sus problemas reales. El papel de bufón es desempeñado por algún alumno y algún profesor de manera persistente, de tal modo que, incluso cuando no tienen deseos de hacerlo, se ven constreñidos a hacer bromas o a contar chistes.

La persona inteligente y mordaz puede desempeñar un papel importante en la cultura escolar. Su poder es grande y su capacidad de intimidación puede llegar a imponer líneas de comportamiento y de actuación. Por temor a las bromas, hay personas que manifiestan posturas y mantienen conversaciones que no asumen en su fuero interno.

> *"La agresividad y la hostilidad pueden manifestarse a través del sarcasmo, el ridículo, la ironía, la sátira, la invectiva, la caricatura, la parodia, el género burlesco, etc."* (Woods, 1975).

Las llamadas bromas pesadas son casi siempre un ejercicio del profesorado ante alumnos indefensos. El poder institucional deja al amparo de cualquier represalia a quienes se permiten estos juegos personales. No es tan fácil que el alumno pueda hacer este tipo de bromas, salvo en el caso de que quiera (o esté dispuesto) a afrontar las consecuencias de sus gracias.

c. Relaciones afectivas

Los sentimientos suelen ocupar la cara oculta de la organización escolar. No son objeto de interrogación y de análisis. La mayor parte de las preguntas que se realizan en la escuela está dirigidas a la transmisión del conocimiento, no al cultivo de las emociones. Lo que importa es si aprende, no si se es feliz.

Las dimensiones intelectuales del aprendizaje han dejado sumidas en la penumbra las preocupaciones por el mundo de los sentimientos. La vertiente oréctica ha sido residual y se ha tenido en cuenta como una dimensión subsidiaria de la adquisición de conocimientos. "Aquí venimos a aprender", dicen los alumnos. "Lo que tienen que hacer es estudiar", dicen los profesores. La esfera ceñida a los sentimientos ha sido objeto de atención en la medidas que obstaculizaba o impedía el aprendizaje, pero no como objeto directo de la atención educativa.

Esta cuestión es importante no sólo para los alumnos sino también para los profesores. Hay que analizar lo que sucede en el contexto organizativo de la escuela, en su sistema de relaciones para ver si se conducen a un progresivo entusiasmo por la tarea y por la relación o si más bien llevan a la erosión de la función docente (Santos Guerra, 1983). Algunos indicadores hacen pensar que es difícil mantener actitudes positivas hacia una tarea en la que se envejece mientras los destinatarios de la misma permanecen en las mismas edades, en la que anualmente hay que comenzar a manifestar y despertar empatía hacia otras personas, en la que hay que conjugar una difícil (¿imposible?) relación de igualdad de trato para todos y una adaptación a las necesidades de cada uno...

La ampliación de la escolaridad hasta los 16 años, impuesta por la LOGSE ha constituido un logro importante de la democracia. Pero, como es lógico, ahora están todos con todos los problemas. Es decir, que ha aumentado la conflictividad por parte de aquellos que se ven obligados a permanecer en la escuela contra su voluntad. Estos alumnos hacen difícil el trabajo de los docentes y generan en algunos la angustia de no poder controlar la situación. Por falta de costumbre, de preparación, de interés o, quizás, por la dificultad intrínseca que consideran insuperable.

La complejidad de las relaciones intersexos genera unas situaciones que han sido claramente condenadas por la sociedad y por el sistema educativo, pero que no han sido suficientemente estudiadas.

1.1.4. LA INDAGACIÓN: Educación sentimental

El currículum oculto de la escuela tiene amarrados numerosos, subrepticios y omnímodos efectos sobre nuestro aprendizaje de la convivencia. Hace falta reflexionar profundamente sobre esos efectos. En primer lugar para evitar los que tienen carácter pernicioso para los alumnos. El subtítulo del libro de Ross y Watkinson sobre la violencia escolar (1999) es muy significativo: "Del daño que las escuelas hacen a los niños". En segundo lugar porque se pueden conseguir efectos positivos a través del currículum oculto de la escuela.

Hace falta un tipo de intervención sistemática, intencional, colegiada y progresiva sobre el desarrollo emocional de los alumnos/as.

No debe ser ésta una tarea exclusivamente encomendada a los Departamentos de Orientación o a los tutores de cada aula. Ha de ser una tarea compartida por todos los miembros de la comunidad. Y en ella incluyo a las familias. No hace falta ser un especialista en psicología para evitar las profecías de autocumplimiento, para ayudar a que los alumnos se expresen, para exigirles respeto mutuo, para facilitarles la expresión pública de sus ideas y sentimientos, para felicitarles por algo bien hecho, para mostrarles afecto...

La educación sentimental incluye la esfera de las emociones, de las actitudes, de los motivos, del autoconcepto y la autoestima. Y también la de la sexualidad. Y la de las relaciones con los otros.

La educación sentimental exige intencionalidad (no se consigue el desarrollo pleno de forma espontánea o como fruto del azar), planificada (exige unas pretensiones claras, una metodología eficaz y un proceso de evaluación exigente), colegiada (no se consigue sin la colaboración de todos).

Se trata de alcanzar el conocimiento y la aceptación de cada uno, el conocimiento de los otros, una relación respetuosa y solidaria, la vivencia y la expresión plena de las emociones, el desarrollo de habilidades sociales, el conocimiento y desarrollo sano y equilibrado de la sexualidad. El desarrollo integral de la persona (Oliveira, 1988) debe comprender:

- Que toda persona es sexuada y no puede dejar de serlo, puesto que somos y estamos en el mundo como seres sexuados.
- Que el hecho sexual humano no es un fenómeno exclusivamente biológico ni individual sino que posee un carácter social y, por tanto, puede ser modificado y regulado.
- Que no toda persona vive sexuada de la misma manera, ya que el ser humano está capacitado para manifestar diversidad de conductas sexuales.
- Que la realidad social no se puede comprender en su totalidad sin la sexualidad y la afectividad.
- Que la adolescencia es una etapa crucial para la configuración de la sexualidad y del mundo afectivo.

Es importante que las personas tengan conocimientos rigurosos sobre la realidad afectivo-sexual. Muchas informaciones que llegan a los escolares están deformadas por estereotipos, intereses económicos o creencias religiosas. Es necesaria una información rigurosa y veraz. La "zona de silencio" que rodea estos temas conduce a malas actitudes, a sentimientos de angustia y a comportamientos negativos.

Pero la formación no se logra sólo a través de conocimientos. Es necesario propiciar experiencias de comunicación abierta, sincera y auténtica que le ayuden a crecer en libertad y en el respeto a la propia dignidad y a la dignidad del otro (Cortina, 1994; Marina, 1995). No vale todo en la relación con los demás.

La educación sentimental es uno de los ejes transversales de la formación de los estudiantes en la institución educativa (Yus, 2001). La persona está en todo y todo le afecta. Los sentimientos, las emociones y la sexualidad son parte esencial de cada individuo. Su desarrollo integral conlleva el cultivo de esta dimensión.

Voy a plantear, de forma concisa, algunas ideas que sientan la base de la intervención educativa en lo que algunos autores, entre ellos Coleman, llaman "la alfabetización emocional". Divido (de manera un tanto forzada, ya lo sé, porque las pretensiones son también estrategias y viceversa) este apartado en dos partes complementarias. ¿Cuáles son las pretensiones que nos planteamos con la educación sentimental? (4.1) y ¿cuáles son las estrategias que han de llevarse a cabo para conseguir las pretensiones? (4.2).

1.1.4.1. Las pretensiones de la educación sentimental

¿Qué se propone la educación sentimental? En última instancia, que los individuos alcancen la felicidad a través de su desarrollo integral, de la aceptación de sí mismos y de la buena relación con los otros... Hablar de educación sentimental significa que hay proyecto, una planificación intencional que pretende alcanzar unos fines a través de unas determinadas estrategias. No es todo espontáneo, no se entrega la vida al azar.

El seno de esta tarea es la escuela. No sólo la escuela, claro está. Decir que es sólo la familia el ámbito de la educación sentimental significa dejar desamparadas y sin esa ayuda precisamente a los hijos de las familias más desfavorecidas, más desarticuladas, menos conscientes de la importancia de esa tarea. Significa que se vuelve a castigar a quienes ya estaban cultural, social y económicamente castigados.

Expondré a continuación algunas de las pretensiones que subyacen al proyecto de educación sentimental que debe desarrollar la comunidad educativa.

1.1.4.1.1. Satisfacer las necesidades psicológicas

Todas las personas tenemos una serie de necesidades que deben ser satisfechas. De lo contrario se generan estados conflictivos de frustración, ansiedad, agresividad... La necesidad supone una carencia, una falta de "algo" y genera un impulso que nos hace tender hacia su satisfacción. Estas necesidades pueden ser ignoradas. El individuo puede actuar como si no existieran, pero no por eso se suprimen o se eliminan. Se pueden satisfacer de un modo ordenado o incorrecto. Entonces se produce malestar, inmadurez o conflicto. Pero también podemos satisfacerlas de un modo positivo y correcto. Entonces se produce satisfacción y felicidad.

Hay quien piensa que las necesidades psicológicas no tienen la misma consistencia que las necesidades biológicas de alimento, cobijo o satisfacción de la sed. No es así. Cuando no se satisfacen las necesidades psicológicas, se paga un alto precio por ello. Con frustración, con amargura o con "muerte psicológica". Se trata de leyes, no de sugerencias.

Necesidad de ser uno mismo: necesidad de sentir el respeto que se debe a toda persona.
Necesidad de afirmación personal. De pensar, sentir y obrar por nosotros mismos.
Necesidad de realizarse: la persona tiene necesidad de crecer psicológicamente, de desarrollarse en todas sus facetas (intelectual, afectiva, volitiva...).
Necesidad de amar: el ser humano tiene necesidad de proyectar su afecto, de ser generoso, de darse a otras personas para sentirse realizado.
Necesidad de ser querido: todos necesitamos ser queridos, ser considerados, ser apreciados, ser valorados, ser tenidos en cuenta.
Necesidad de seguridad: seguridad en uno mismo para considerarse suficientemente valioso y necesidad de sentir la confianza de los otros.
Necesidad de comunicación: el ser humano tiene necesidad de estar en contacto con el otro, de mirarse en tí (sin el cual no hay yo), de relacionarse con los demás.
Necesidad de ser libres: Liberación de tipo externo (frente a las coacciones y manipulaciones). Libertad de tipo interno (frente a esclavitudes psicológicas).
Necesidad de ser fecundos: no sólo hay fecundidad biológica. Hay también fecundidad intelectual, afectiva, social, espiritual...
Necesidad de valer por sí mismo: se trata de una necesidad que no depende del conocimiento que se tenga o del dinero que se posee, sino del valor intrínseco de la persona
Necesidad de valer para alguien: necesitamos ser importantes para otros, ser necesarios, ser importantes para otras personas.

Cuando las "leyes" no se cumplen se produce un desorden. Las necesidades se pueden suplir, se pueden sublimar, se pueden ignorar. Pero, cuando no se satisfacen, se paga un alto precio por ello.

1.1.4.1.2. Aceptarse a sí mismo

Aceptar nuestro cuerpo, nuestra identidad, nuestro origen, nuestra idiosincrasia es una parte fundamental de la comunicación con los otros y del desarrollo emocional. No estar avergonzados por cuestiones que no suponen ningún desdoro, ninguna vergüenza. *"El cuerpo es el primer instrumento de la conciencia"* (Filliozat, 2003).

Muchos adolescentes viven con ansiedad la aceptación de sí mismos (Feldman, 2002). Especialmente las mujeres (Gaona, 2001). Se comparan con los otros de forma impropia e injusta y sufren al no poder comentar con nadie cuestiones que se les pudren en la mente.

La producción bibliográfica, de muy diverso valor, sobre autoconcepto y autoestima es cada día más abundante. No es casual. Muchas personas acuden a orientaciones prácticas en forma de recetas que no llegan al fondo de la cuestión.

1.1.4.1.3. Reconocer las propias emociones

Reconocer las propias emociones, sentirlas, ser capaz de llegar hasta el fondo de ellas es un modo de vivir y de vivirse. Hay quien no es capaz de sentir su miedo, su dolor, su rabia. Hay quien no es capaz de experimentar amor y placer. Porque no lo sabe hacer. Porque no se lo permite.

Hay terapias de desarrollo emocional, como la terapia por el grito (Santos Guerra, 1980) que trabajan básicamente cinco emociones, tres negativas (dolor, rabia y miedo) y dos positivas (amor y placer).

La finalidad de las intervenciones (individuales y grupales) es ayudar a reconocer, a vivir profundamente y a expresar las emociones.

1.1.4.1.4. Reconocer las emociones de los otros

Hay que saber reconocer, afrontar y recibir las emociones de los otros. Somos seres en relación. El aprendizaje de la vida emocional exige la relación efectiva y afectiva con los otros. No hay yo sin tú.

En un mundo culturalmente cada vez más diverso, es necesario saber qué sienten los otros y cuál su modo de expresarlo. Cada cultura tiene una forma de vivir y de expresar los sentimientos. Cada día más las escuelas se van a convertir en un crisol de culturas. Encerrarse en sí mismo es un empobrecimiento y un error.

1.1.4.1.5. Expresar las propias emociones

Especialmente a los varones se nos ha dicho que es necesario controlar las emociones, que es necesario inhibirlas, que no se las puede expresar libremente. Se nos ha dicho a todos. Cuando una persona se echa a llorar en público (por ejemplo, en televisión) pide perdón. Parece que ha tenido una debilidad., "Me he dejado llevar por mis sentimientos", se dice. ¿Qué hay de malo en ello?

> *"La socialización disimétrica de género en el campo de los sentimientos se concreta en una consideración desigual por el hecho de ser mujer o varón, disimetría que viene dada o bien por el comportamiento que se espera o bien por la represión de su manifestación"* (Simón, 1999).

La famosa expresión "los niños no lloran", vincula la hombría al control emocional. Lo mismo sucede con la idea "los hombres no tienen miedo". Y sí, vivimos en sociedad y hemos de controlar las emociones (Cristóbal, 1996). Pero no hasta el punto de no sentirlas, de no reconocerlas, de no poder transmitirlas y compartirlas.

1.1.4.1.6. Aprender a solucionar los conflictos

Los conflictos no son necesariamente malos (Jares, 2001; Torrego, 2004). Suelen ser dolorosos, eso sí. pero algunos son necesarios y, a la larga, beneficiosos. Hay conflictos de crecimiento, de rebeldía, de superación, de transformación...

Conviene diagnosticar con precisión de qué se trata el conflicto, por qué surge, a qué se debe, cómo se fragua, por qué se mantiene... Si no se diagnostica con rigor se corre el riesgo de buscar una solución ineficaz o contraproducente.

Puede ser necesario contar con la ayuda de otras personas para hacer un buen diagnóstico. Desde fuera se puede analizar el problema con menos pasión, con más perspectiva al no estar inmerso en el núcleo de los intereses.

Hay que intervenir de forma coherente y, a veces, esforzada. Puede ser necesario un mediador para poner el conflicto en la vía de las soluciones.

Hay que evaluar lo sucedido. Porque algunos piensan que no hacen falta plazos, que se puede acabar con un problema de una vez por todas. Hay quien piensa que todo se puede conseguir de la noche a la mañana y que no hay retrocesos ni fracasos. Errores frecuentes.

1.1.4.1.7. Aprender ciudadanía

La educación sentimental encierra no sólo las exigencias del desarrollo personal de sentimiento y actitudes. Se enfoca también hacia los otros. La vida en democracia tiene unas exigencias que necesitan un aprendizaje en la escuela.

Hombres y mujeres compartimos una sociedad que hemos de hacer cada día mejor (Símón, 1999). Aprender a conocer al otro, a respetarlo, a escucharlo, a dialogar, a compartir... son exigencias de la democracia. Elena Simón subtitula su hermoso libro de una forma elocuente: "Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía".

En la escuela aprendemos el género (Arenas, 2005), vamos aprendiendo a ser hombres y mujeres en una cultura determinada. Otra cosa es el sexo biológico, que nos condiciona a través de los genes.

1.1.4.1.8. Desarrollar habilidades sociales

Hoy se insiste mucho en la necesidad de desarrollar habilidades sociales (Kelly, 1992). La producción bibliográfica al respecto es inabarcable.

El dominio de habilidades sociales facilita la comunicación eficaz con los demás. Las personas se forman sobre ellas un concepto favorable, de modo que esa imagen actúa de refuerzo sobre el autoconcepto de quien las posee.

En una edad como la adolescencia, en la que la relación con los otros es tan importante, las personas consideran muy importante estas habilidades, especialmente a la hora de relacionarse con personas del otro sexo o de hacer y mantener amistades.

1.1.4.2. *(…) Continúa en DVD, word.*

1.1.5.4.5. El autoconcepto de los educadores/as

Algunos docentes rechazan el concepto de "educadores" para añadir que sólo se consideran profesores de las disciplinas que imparten. Alegan que no es para eso para lo que han sido formados y que para dar clase de su asignatura se les paga. Craso error. Porque un docente que se coloca ante sus alumnos/as imparte simultáneamente muchas lecciones. Da clases de sensibilidad o de insensibilidad, de respeto o de falta de respeto, de estímulo o de desánimo, de ejemplo o de mal ejemplo, de bien decir o de mal hablar... Quiera o no, enseña muchas más cosas que las que se refieren a su disciplina.

Pero es muy diferente la autopercepción desde una visión más ambiciosa e integral. Todos los miembros del claustro son profesionales que han de trabajar en el desarrollo integral de los alumnos.

Desde la propia satisfacción, desde el sentido profundo de su quehacer, desde el compromiso de formar ciudadanos para una sociedad mejor, viven ellos mismos la tarea en un reto incesante de autoformación y de exigencia. Y en un compromiso compartido de formación del alumnado.

La presencia de muchas mujeres en la enseñanza, su acceso cada vez más frecuente a la dirección (Santos Guerra y Otros 2001), su papel cada día más preponderante en la sociedad es un signo de esperanza para el sistema educativo y para la sociedad en general.

1.1.5.4.6. La felicidad de los profesores/as

Se ha insistido mucho en el malestar docente, en las dimensiones problemáticas o frustrantes de la profesión. No se ha insistido de la misma manera en todas aquellas causas que conducen a la satisfacción y a la felicidad de los docentes.

Las actitudes sadomasoquistas en la escuela son altamente destructivas. Para los alumnos y para los profesores. Esta es una profesión que, arrastrada y malvivida, es dura e ingrata. Pero es también una profesión en la que se puede disfrutar porque en ella se trabaja con la mente y con el corazón de la infancia y de la juventud.

En el hermoso libro de Rubem Alves (1996), titulado "La alegría de enseñar, se dice: *"Enseñar es un ejercicio de inmortalidad. De alguna forma seguimos viviendo en aquellos cuyos ojos aprendieron a ver el mundo a través de la magia de nuestra palabra. Así, el profesor no muere nunca..."* . No es una cuestión baladí.

Es emocionante enseñar a leer, a escribir, a pensar. Es más emocionante ayudar a convivir, a relacionarse, a ser feliz. El profesor vive emocionalmente situaciones complejas. Comienza el curso con nuevos alumnos. Los conoce. Trata de ayudarlos y quererlos. Pero al terminar el curso se van. Y llegan otros nuevos... Es un vaivén emocional complicado. Por otra parte, el profesor va envejeciendo cada año mientras sus alumnos siguen teniendo la misma edad. Se llega a producir un abismo generacional que algunos no saben saltar o asumir. Unos se infantilizan, otros se distancian tanto que no existe diálogo posible.

Me preocupa el envejecimiento de los profesores. ¿Cómo nos va haciendo la experiencia? ¿Más sensibles, más solidarios, más optimistas, más sabios? O, por el contrario, ¿nos vamos haciendo con el paso de los años, más escépticos, más cínicos, más autoritarios,

más amargos? ¿Qué hay en el contexto que nos lleva hacia un lugar o hacia otro? ¿Cómo vivimos nosotros la práctica para que la experiencia que, automáticamente, sólo nos da años, nos de también sabiduría y amor?

1.1.6. LA EXPOSICIÓN: A modo de cierre

La arqueología, una vez hecho el hallazgo, realizado las excavaciones, efectuado los análisis y protegido los tesoros, suele exhibirlos para disfrute de todos.

Quiero hacer hincapié en este apartado de cierre en la importancia y necesidad de escribir, publicar y difundir los tesoros emocionales que se encuentran en la escuela. Es poco frecuente que los docentes escriban sobre sus experiencias, que las difundan y compartan. Unas veces porque creen que tienen poco valor, otras porque les falta tiempo y otras porque creen desconocer las estrategias necesarias para hacerlo.

Exponer a los demás lo que se encuentra obliga a ordenarlo, clasificarlo y analizarlo con rigor. otros podrán participar, a través de esa exposición, de los "tesoros" encontrados. La contemplación de esas realidades transmite ideas, sentimientos e impulsos de imitación.

Compartir las emociones del hallazgo, sentirse estimulados por los descubrimientos ajenos, ver expuestas las indiscutibles riquezas que se encierran en la vida de las escuela, es un modo de recompensar los esfuerzos y de avivar el compromiso con las personas y con la acción educativa que consiste en ayudarlas en ser más felices.

1.1.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS *(…) Continúa en DVD, word.*

1.2. El amor y el riesgo, ¿fin de la violencia?

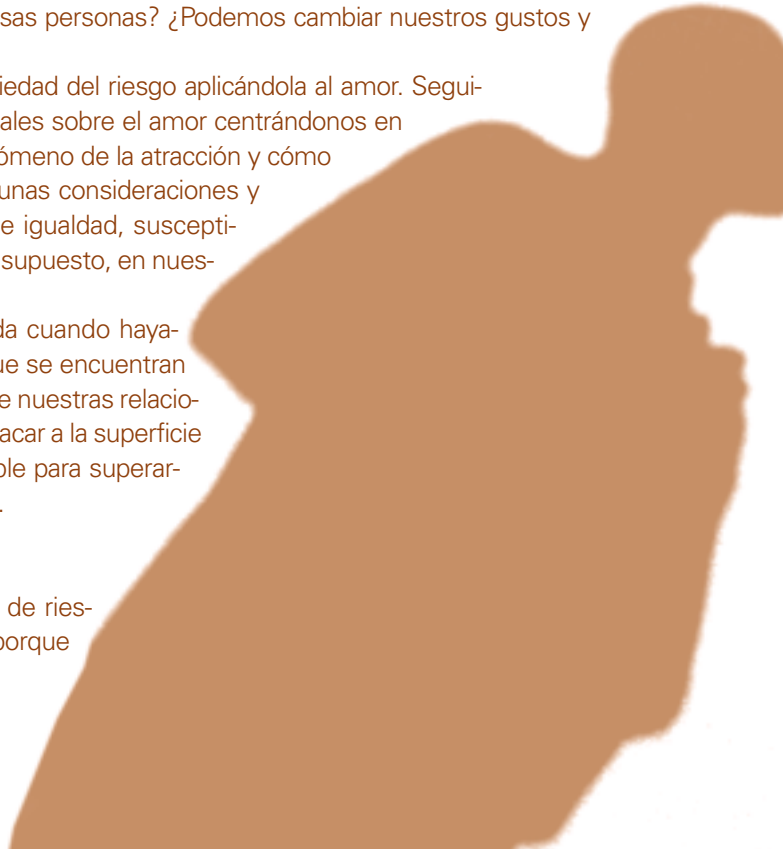
Jesús Javier Gómez

Introducción

El presente capítulo tiene una doble intención: por un lado, pretende contribuir en lo posible a erradicar de nuestras relaciones afectivas y sexuales la violencia física y simbólica; y por otro, y como consecuencia de aquél, quiere profundizar en el amor, sobre todo en su vertiente de la atracción. El deseo de acabar con la violencia nos ha llevado a las raíces del sistema de relaciones. ¿Por qué sentimos atracción hacia determinadas personas? ¿Por qué las deseamos? ¿Qué valores tienen esas personas? ¿Podemos cambiar nuestros gustos y deseos? ¿Cómo?

En primer lugar, analizamos la sociedad del riesgo aplicándola al amor. Seguidamente, describimos las teorías sociales sobre el amor centrándonos en la cuestión clave: cómo sucede el fenómeno de la atracción y cómo elegimos. Por último, exponemos algunas consideraciones y debates sobre la atracción, elección e igualdad, susceptibles de incluir en nuestras vidas y, por supuesto, en nuestro sistema educativo.

La verdadera igualdad vendrá dada cuando hayamos podido resolver los problemas que se encuentran en la base oscura y difícil del iceberg de nuestras relaciones. Las páginas que siguen quieren sacar a la superficie tales conflictos (condición indispensable para superarlos) y proponer soluciones al respecto.



Sociedad del riesgo

Podemos constatar que la noción de riesgo cobra cada día más importancia, porque

está metida en la base de nuestros pensamientos. Sobre el trascendental cambio de estructuras que se ha ido gestando desde el último cuarto del siglo pasado, Ulrich Beck ha ido elaborando una explicación a partir de lo que da en llamar sociedad del riesgo, a la que define como *fase de desarrollo de la sociedad moderna donde los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales, escapan del control de las instituciones de la sociedad industrial* (Beck, 1997/1994: 18). Desde esta posición, podríamos considerar que el amor es una emoción -enraizada en los riesgos sociales y personales- que se escapa del control institucional.

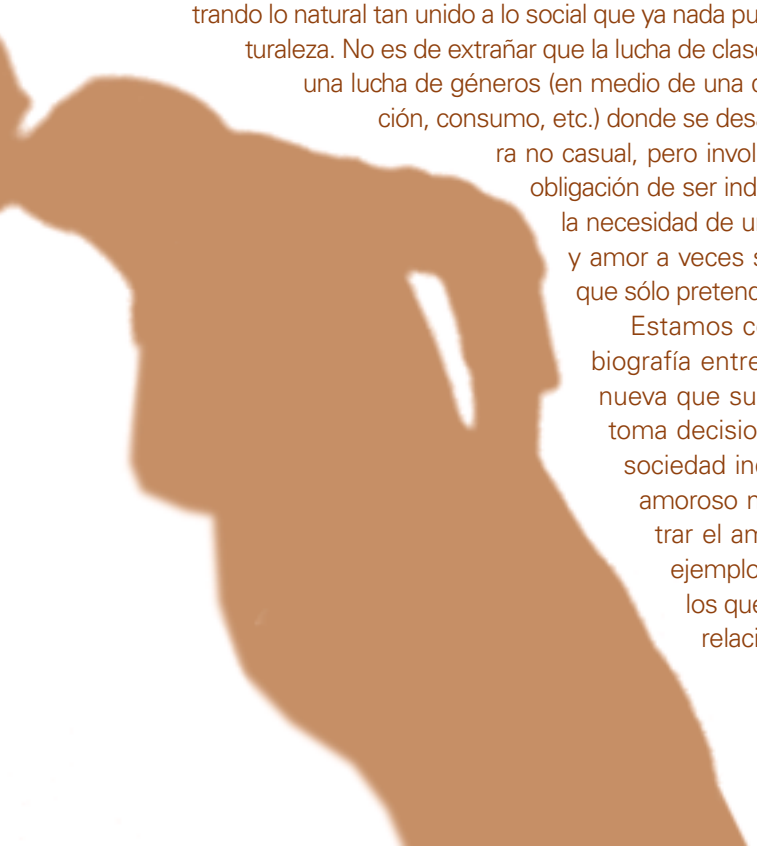
Es una época que implica cambios: ahora, el peso recae sobre las personas, que debemos construir nuestras propias biografías. Los roles ya no son fijos ni están preestablecidos, nada se da por hecho ni sobreentendido, porque en el amor todo es susceptible de ser hablado, razonado, negociado y, evidentemente, cambiado (Beck y Beck Gernsheim, 1998/1990). Beck (1998/1986) define unas características de la sociedad del riesgo:

Los riesgos causan daños sistemáticos, a menudo irreversibles e invisibles, y se basan en interpretaciones causales que se sustraen a toda percepción, son teorías. Esta característica nos hace pensar que la violencia de género, tan alarmante hoy en día y una de las graves consecuencias del sistema de relaciones, también es sistemática y produce daños irreversibles. No profundizar en por qué nos atraen y por qué deseamos aquellas personas que tienen ciertos valores y no otras, es escapar al significado de nuestras percepciones.

El reparto e incremento de los riesgos sigue también un proceso de desigualdad social, dado que en principio se benefician quienes provocan el riesgo. Si relacionamos esta segunda característica con el amor, podemos observar cómo la desigualdad es patente cuando alguien hace daño en el amor, ya que la persona dañada sufre los riesgos.

Hay vacío político. Lo considerado apolítico se vuelve político. Pero la solidaridad que provocaba la miseria está siendo sustituida por la que surge del miedo. Aquí también Beck nos hace reflexionar, de forma que podemos considerar que lo que antes era tan apolítico como las relaciones "privadas", se está volviendo tan político como una ley "pública" sobre la violencia contra las mujeres.

La sociedad del riesgo arrastra incertidumbres sin responsables. La conciencia de los riesgos se ha impuesto provocando que las iniciativas ciudadanas y los movimientos sociales estén buscando el sentido e identidad que antes tenían los partidos políticos, sindicatos o parlamentos. La familia y el amor se están separando de los antiguos roles predeterminados para buscar nuevos significados en una vida donde se está cuestionando Dios, la religión, el Estado, las clases, etc. El capitalismo sin clases lleva a la agudización e individualización de las desigualdades sociales, haciendo que las crisis sociales parezcan crisis personales y mostrando lo natural tan unido a lo social que ya nada puede darse por supuesto respecto a la naturaleza. No es de extrañar que la lucha de clases haya dejado protagonismo en favor de una lucha de géneros (en medio de una dependencia del mercado laboral, educación, consumo, etc.) donde se desarrollan nuevas formas de vida, de manera no casual, pero involuntaria. Y en ese proceso, el deseo y la obligación de ser individuos independientes se nos cruza con la necesidad de una convivencia estable; libertad, igualdad y amor a veces se nos presentan como líneas paralelas que sólo pretenden encontrarse en el infinito.



Estamos condenadas y condenados a elegir una biografía entre diferentes modelos en una sociedad nueva que sustituye a otra sin revolución y que aún toma decisiones conforme las pautas de la antigua sociedad industrial. Trasladar estas tesis al terreno amoroso nos hace pensar que esperamos encontrar el amor allá donde nos han socializado (por ejemplo, deseando a las que tienen belleza y a los que tienen poder), mientras diariamente las relaciones nos van demostrando los fallos tan

graves de nuestro proceso de socialización. En otras palabras, la biografía que elegimos depende de los procesos de socialización que vivimos, sobre todo en el terreno de la atracción, y de cómo reflexionamos e interactuamos respecto a todo ello.

Antes, las definiciones eran más claras: la gente quería casarse, tener hijos y educarlos. Ahora existe una colisión de intereses entre amor, familia y libertad personal, y estas contradicciones parecen atributos personales, ya que se tiende a configurar todo de manera individual (con la próxima pareja todo irá bien) y no social. Estamos ante un conflicto de valores de amplio alcance, en medio de una época de grandes transformaciones sociales donde puede intensificarse la desigualdad social y vuelve la incertidumbre.

1.2.2. La atracción y la elección en el amor

Aunque las cuestiones del amor funcionan siempre de manera muy similar, cada día se admite más que el riesgo (y la angustia que le acompaña) en las relaciones afectivas y sexuales se ha incorporado a nuestras vidas como algo inseparable con lo que convivir. Aunque la trascendencia del tema indica la necesidad de producción científica al respecto, existe una ausencia preocupante de bases y teorías científicas, especialmente en la cuestión de la atracción, donde abundan "razones" de tipo biológico, instintivo, "químico", etc. Es evidente que la socialización, a través de unos valores determinados, influye poderosamente sobre nuestros gustos, deseos, preferencias y elecciones, haciéndonos sentir como personal y natural aquello que tiene origen social. Por eso, vamos a analizar los dos procesos clave del amor: la atracción y la elección.

La atracción

Aunque los agentes de socialización logran que interioricemos los valores y las normas de la cultura en que vivimos, la última palabra es nuestra. Lo que queremos saber es cuál es esa última palabra de la que van a depender nuestras acciones. Para ello, hemos de responder ciertas preguntas: ¿El amor es instinto? ¿Química? ¿Influencia social? ¿Una mezcla de cosas? ¿Quiénes nos atraen? ¿Por qué nos atraen? ¿Cómo nos atraen? Son cuestiones que se evitan contestar, pero cuya respuesta es necesaria para aclarar el sistema de relaciones afectivo-sexual.

Giddens (1995a/1991, 1995b/1992), que duda de la posibilidad de una relación motivadora entre iguales, nos indica que la democracia pública está dejando el paso a la privada (una persona, un voto), pero con el riesgo de separar el sexo excitante de la democracia aburrida. De hecho, se pregunta: *¿por qué no puede ser sexy un hombre bueno y por qué no puede ser bueno un hombre sexy? Ésta es una manifestación del corazón* (Giddens, 1995b.144). Por otro lado, al analizar la evolución de las relaciones amorosas hacia una democracia, ve parejas, matrimonios y familias en torno a un hogar que gira básicamente entre dos alternativas: ser simplemente la sede que se tiene en común mientras se hace otra vida independiente, o conformar una relación de amistad y cariño exenta de pasión.

El autor describe cómo el amor romántico se ha hecho incompatible con la sexualidad, con la pasión, y ha perdido poco a poco su carácter revolucionario (un amor mutuo capaz de superar la doble moral) al asociarse con matrimonio, maternidad y "para siempre". Ahora -continúa- el amor se está exponiendo a una negociación permanente en la que es contingente, activo y huye del "para siempre" originando divorcios y separaciones donde la pasión, adictiva, se sitúa en el extremo opuesto a la amistad. En realidad, bondad y amistad son términos que se asimilan con aburrimiento y rutina, mientras la pasión y el sexo excitante buscan lo contrario.

Anotamos un par de consideraciones. La primera, que Giddens no profundiza en las causas (dice que es una manifestación del corazón) del divorcio entre bondad y pasión, ya que no analiza los procesos de socialización que nos llevan hacia determinados gustos, preferencias, deseos y atracciones. La segunda, que debido a todo ello, no facilita teorizar un tipo de amor donde la pasión y el sexo excitante se unan a la amistad y ternura.

Beck y Beck-Gernsheim (1998/1990) también observan cómo cada persona desarrolla su propia biografía intentando conjugar el amor con la familia y la libertad en medio de promesas de igualdad: *¿qué posibilidad tienen dos seres humanos que quieren ser iguales y libres, de mantener la unión del amor?* (Beck y Beck-Gernsheim, 1998: 28). En esta vía, el riesgo del amor se plasma en diferentes paradojas como disolución e idolatría de la pareja, deseo de ser padre y/o madre y descenso de la natalidad, aumento espectacular de divorcios y también de idilios, etc. Todo ello porque con el amor se busca salir de la normalidad y entrar en el reino del placer y de la libertad construidos en un mundo de dos. Sin embargo, las contradicciones y los riesgos son imposibles de evitar, ya que el amor no puede perfeccionarse: *el amor sucede, cae como un rayo o se apaga siguiendo leyes no abiertas a la intervención individual, ni al control social* (Beck y Beck-Gernsheim, 1998: 350).

Aquí también apuntamos una importante consideración. A pesar de que Beck y Beck-Gernsheim trabajan el amor y el riesgo con gran acierto, afirman que el amor no puede perfeccionarse porque sucede, simplemente cae como un rayo, como igualmente se va, sin avisar, como un furtivo, de manera no casual pero sí involuntaria. En este punto hemos de añadir que el amor no sucede, sino que se trabaja, porque es social. Una cuestión es que parezca que el amor nos "sucede de manera inevitable" porque los procesos de socialización nos hacen vivir de manera natural y personal aquello que es social, y otra muy diferente que así sea. Esta cuestión es capital.

En otra línea distinta, en cuanto sólo tiene en cuenta la fuerza del sistema olvidando los sujetos, Luhmann (1985/1982) no analiza el amor como un sentimiento, sino tan sólo como una clave, un código simbólico donde hay que hallar sentido en el mundo del otro; no obstante, el riesgo lo encontramos en que *todo intento de penetrar en el interior del otro conduce al abismo, en esa unidad de verdad y falsedad, de sinceridad e insinceridad, que escapa a todos los criterios. Por esa razón no es posible decirlo todo. La transparencia sólo se da entre sistema y sistema (...) el amor sólo puede ser esa transparencia en sí mismo* (Luhmann, 1985: 188). Según él, la actual autonomía de las relaciones íntimas lleva a una liberación que es la causa de los problemas. Y la persona, como simple espectadora de su existencia, sólo puede ser testigo de todo ello.

Aunque reconocemos su aportación desde el punto de vista sistémico, nos inutiliza como personas al anular nuestras posibilidades e impedir que vivamos de manera consciente en el reino del amor. Su concepción se aleja completamente de la fuerza de las interacciones y de la comunicación que se produce en ellas, de manera que el diálogo como creador de conocimiento y significado pierde su contenido y se diluye ante el dios sistema.

En el terreno psicológico, hay distintas teorías -sobre todo de corte psicoanalítico- que tratan el amor como sexualidad sublimada (Freud, 1975), dependencia (Klein y Riviere, 1953), necesidad de pertenencia y seguridad (Maslow, 1975/1954), etc. Existen libros que afirman que los celos son tan necesarios como el amor y el sexo (Buss, 2000), que ven el amor como un juego (Carter-Scott, 1999), que describen qué es y cómo usar la química sexual (Fast, 1983), o por qué las chicas aman a los chicos malos, cómo convivir con ellos y cuándo dejarlos (Lieberman, 1997). Todo ello relacionado directamente con el riesgo.

Pero nos interesa más atender una teoría más actual y debatida en la vertiente psicológica (Sternberg, 2000/1998), que analiza la evolución amorosa y nos habla del amor y de sus componentes. El autor analiza el amor como un triángulo con tres vértices: intimidad, pasión y compromiso. A la intimidad le pide que se equilibre con la autonomía, aunque sea con faltas a la propia intimidad: *el constante balanceo del péndulo de la intimidad proporciona una buena parte de la excitación que mantiene vivas muchas relaciones* (Sternberg, 2000: 22). Relaciona la pasión con el refuerzo intermitente demostrando que, si no, la desmotivación es inevitable: *si su consecución o su mantenimiento resulta demasiado fácil, y el refuerzo continuo sustituye al intermitente, cabe la posibilidad de que, aunque pueda parecer una ironía, el varón pierda interés en lo que ha estado buscando* (Ib. 24). Por último, cree que el compromiso en continuar la relación es necesario en los momentos difíciles si queremos salvar la misma: *y si lo ignoramos o lo separamos del amor, en realidad estamos pasando por alto el único componente de la relación interpersonal que nos permite superar los momentos de apuro*

y llegar a los de felicidad (Ib. 24). En este caso, apuntamos varias notas. En cuanto al vértice de la intimidad, aunque la excitación suele corresponderse con faltas a la propia intimidad, esto sólo refleja una parte importante de lo que ocurre, no por qué sucede ni cómo evitarlo; en otras palabras, no es imprescindible salvar la intimidad a costa de ponerla en entredicho ni de "animarla" a base de posibles tensiones y enfrentamientos. En relación con el componente pasión, Sternberg no tiene en cuenta que la fuerza de la intersubjetividad puede muy bien reconducir una emoción. Una vez más, aparecen causas no sociales que obvian la importancia de los procesos de comunicación. Y, finalmente, queda el compromiso, como seguro a todo riesgo que ha de salvar el amor; en nuestra opinión, la intimidad (que se correspondería más con la amistad y cariño) y la pasión (que implica deseo y excitación) deben evitar ese seguro a través de una buena comunicación que promueva acuerdos alcanzados libremente. Creemos que la intersubjetividad, más que el compromiso, ha de servir para trabajar día a día los sentimientos y los argumentos que desembocan en la unión amorosa.

Sternberg (2000/1998) destaca "lo difícil de conseguir" (teoría de la reactancia en la literatura psicológica), como si fuera natural desear a una persona difícil de conseguir para, una vez conseguida, desprenderse de ella: *algunas de estas personas sienten amenazada su libertad y les preocupa verse abocadas a un compromiso. Empiezan a dar marcha atrás y la relación concluye. Lo que funciona a corto plazo, puede ser un virus muy pernicioso con el tiempo (...) El matrimonio puede generar un estado de reactancia"* (Sternberg, 2000: 149-150). Es decir, consumada la conquista, se abandona, desprecia y/o humilla por culpa de un virus malvado imposible de evitar. Incluso el matrimonio genera en sí mismo ese tipo de virus. Asimismo, Sternberg y otros autores hablan de la similitud, por la que tendemos a elegir personas que se nos parecen. Son investigaciones que tal vez debieran incorporar algún análisis sobre las dificultades de emparejarnos con quienes destacan (por su belleza o poder, por ejemplo) para saber si nos enamoramos de las personas similares o complementarias porque son quienes más nos atraen, o porque no podemos o no nos atrevemos con las que más deseamos.

Un ejemplo de influencia dura lo encontramos en los medios de comunicación, sobre todo en las series, películas y videojuegos donde el chico atractivo es violento o está relacionado con la violencia. Más tarde, somos testigos de relaciones agresivas en las que muchas chicas se "enganchan" y, o no queremos entender por qué, o buscamos explicaciones de tipo biológico. Es precisamente esta situación la que hace que Giddens se pregunte por qué no puede ser sexy un hombre bueno y a la inversa, haciendo alusión a "una manifestación del corazón". En realidad, esa manifestación no es otra cosa que aquello interiorizado a lo largo de años y que señala como deseable al individuo que es agresivo, que domina (¿y que desprecia?), y como no atractivo a quien es bondadoso y se coloca en posiciones igualitarias. Hemos de convenir que, en asuntos de atracción, el divorcio entre pasión y ternura, excitación y amistad, está tan extendido que parece una cuestión natural.

En suma, aunque pueda parecer extraño, es preocupante el vacío científico en un tema tan importante como la atracción. Existen algunas incursiones en filosofía, aunque es la literatura la más fructífera a la vez que menos científica y sistemática. Un ejemplo típico de esta pobreza científica lo encontramos en la afirmación tan extendida (a partir de investigaciones al respecto) de que la duración de la pasión oscila entre 18 y 36 meses, aspecto contrastado biológicamente por determinadas hormonas, sustancias y reacciones que produce el cuerpo. Es muy fácil oír que la oxitocina, la dopamina, la feniletilamina, etc. tienen la culpa de lo que nos sucede. Después, la pasión desaparece inevitablemente de nuestras vidas con independencia del origen de las desmotivaciones (rutina y costumbres, haber conseguido lo que se quería, pérdida de comunicación, falta de libertad, etc.) y de los condicionantes sociales, imposibilitando que las relaciones mantengan o aumenten la pasión con el transcurso del tiempo. Y esto se argumenta a pesar de existir los suficientes casos que pueden demostrar lo contrario. Que sea inusual, no implica que sea imposible, y mucho menos que sea biológicamente imposible. Digamos simplemente que es socialmente difícil, incluso muy difícil. El modelo clásico de atracción (la persona que conquista y la que sufre tal conquista) así nos lo demuestra.

El papel del hombre conquistador, que atrae locamente a las mujeres, y el de la mujer que todo lo sufre, lo encontramos por todas partes y desde tiempos inmemoriales. También es verdad que cada día se desarrolla más el rol de hombre que sufre y mujer que conquista, pero se ha convertido en una mera inversión del modelo tradicional masculino, es decir, de la clásica e insatisfactoria relación que es la causa de tantos dramas afectivos y sexuales.

Ortega y Gasset (1999/1964) ya lo refleja en su lectura de obras como *Genoveva de Bravante,* la tragedia de Hebbel, o las cartas de *Mariana Alcoforado,* de un masoquismo que asusta. Pero baste la visión que nos ofrece de Chateaubriand: *un hombre que -incapaz de sentir el amor verdaderamente- ha tenido el don de provocar amores auténticos (...) Chateaubriand habría forzosamente urdido una doctrina en la cual fuera esencial al amor verdadero no morir nunca y nacer de golpe (...) Stendhal cree -consecuente con los hechos de su experiencia- que el amor se "hace" y, además, que concluye. Ambos atributos son característicos de los pseudoamores. Chateaubriand, por el contrario, se encuentra siempre "hecho" el amor. No necesita afanarse (...) Esto no son imaginaciones: son hechos documentales* (Ortega y Gasset, 1999: 81-84-85).

Tan antigua e inexplicable parece esta atracción que nos hace sufrir y que explica los procesos sádicos y masoquistas, que seguramente fue el origen de lo que Freud dio en llamar Thanatos o instinto de muerte. La cuestión es que, con la misma impotencia de quien no sabe explicarse por qué atraen las personas equivocadas, hace ochenta años Ortega repetía lo siguiente: *El corazón, máquina de preferir y desdeñar, es el soporte de nuestra personalidad. Antes de que conozcamos lo que nos rodea vamos lanzados por él en una u otra dirección, hacia unos u otros valores (...) nuestro corazón, con terquedad de astro, se siente adscrito a una órbita predeterminada* (Ortega y Gasset, 1999: 133-141).

Para evitar malentendidos, vamos a examinar el modelo tradicional de relaciones, que nos da cuenta de tales comportamientos. En el apartado masculino hablamos de mujeriegos, respetando el término de Giddens (1995b/1992), aunque Ortega usa el nombre de calaveras y hoy en día se habla más de ligones o playboys; en el femenino nos referimos a las mujeres que pretenden imitar el modelo masculino. El tercer tipo hace referencia a las parejas estables y sin pasión. Pero antes de describirlos, empezamos con una cita que describe antigüedad y razones de la atracción:

Histórica y simbólicamente, el signo de las mujeres ha sido y sigue siendo el espejo que representa la diosa de la belleza (Afrodita/Venus). A lo largo de la historia, las mujeres deseadas han sido las más bellas, variando el modelo a lo largo del tiempo histórico (el arte nos lo recuerda a menudo), pero siempre con la misma condición: la belleza. Ése es el criterio que siguen los hombres a la hora de desear. Evidentemente, añadiremos dos cosas: la primera, que ésta es la condición necesaria, no suficiente; y la segunda (relacionada con la primera) que, conforme ha ido transformándose la sociedad, ha cobrado importancia la valoración de otros rasgos de la mujer: independencia, inteligencia, bondad (...)

El signo de los hombres es el escudo y lanza que encarna al dios de la guerra (Aries/Marte). Durante siglos de historia, el hombre deseado ha representado la fuerza, el poder. Hoy en día, el más cotizado en nuestra cultura es aquél que, en el ambiente donde se mueva, represente más poder que los demás. Por ejemplo, el que mejor baile y se mueva en una discoteca, el orador en una conferencia y el cantante en un concierto de rock (...)

Esta socialización, variable con el tiempo en la forma pero nunca en el fondo, nos da la clave para saber, por un lado, quiénes son las personas que nos pueden atraer de forma que nos parezca tan irremediablemente personal e íntima y, por otro, para conocer también las razones de esa atracción. Al mismo tiempo, los valores recomendados (que nos traten bien, que nos quieran, que amen la paz, la solidaridad, que siempre estén cuando lo necesitemos, que piensen en dar y no en recibir, etc.) coinciden con los que tienen nuestras amigas y amigos (...)

La internalización de ese proceso, mantenida a lo largo de la historia, hace que vivamos el amor por un lado y la pasión por otro; el amor se asocia a lo estable y amigable, mientras la pasión se une a lo instintivo e impulsivo (Gómez, 2004: 72-73).

El primer tipo, el mujeriego, considerado hombre atractivo, enérgico o interesante, primero conquista y después abandona, subordinando y humillando. Es una cuestión social que, aunque acarrea consecuencias de tipo impulsivo o psicológico, implica el lado teórico-social de lo que consideramos personal. De ahí que no se pueda sostener que el amor cae y se va como un rayo, porque eso justifica cualquier tipo de relación como algo inevitable; ni tampoco que los casados que mantienen otras relaciones (engañando a sus mujeres) no rompen sus matrimonios por los hijos o porque no son propensos al divorcio. De hecho, es muy usual identificar con pasión y enamoramiento sincero aquello que se convierte en un frío cálculo. En realidad, los mujeriegos son cazadores: hombres conquistadores que basan su placer en cazar la presa, lo que significa que no la buscan para disfrutarla sino para conseguirla, para conquistarla, una vez hecho lo cual, pierde todo su valor. Contrariamente a lo que se supone, son personas frías y calculadoras que simulan sus movimientos y conductas, algunas veces soltando perros que husmean el terreno de caza. Después de la conquista menosprecian la presa, de forma que aquella galantería inicial deja paso al desprecio deshaciendo las ilusiones de quienes conquistan. En resumen, conforman un conjunto de técnica y frialdad que se confunde en un primer momento con una "gran pasión" y en su final con un gélido abandono y desprecio sin explicación aparente. Sin embargo, insistimos, el mujeriego no ha cambiado; ha sido y es en todo momento (desde el principio hasta el final) la misma persona y con el mismo sentimiento.

El segundo tipo, la mujer que imita el modelo masculino, muestra el giro de las relaciones, pero no como quizás hubiera sido deseable (el feminismo ha conseguido grandes logros para la mujer a lo largo de la historia), sino invirtiendo el mismo modelo machista que tan acertadamente había sido criticado con dureza.

El último tipo incluye las parejas sin pasión, pero con una vida alrededor de buena gente, cariño y amistad. De alguna forma, se conforman con una sola cara de la moneda al temer quedarse sin ninguna. No obstante, hay que admitir que una relación que ha empezado queriendo todo, también puede acabar con una mayor estabilidad a costa de la pasión; es decir, unas veces se elige directamente una relación con amistad y sin pasión (el tipo que estudiamos), y otras se acaba así aun sin quererlo. Esto último, más complejo, sucede cuando no se logran superar las barreras que coloca el sistema a través de los procesos de socialización, falla la comunicación entre los miembros de la relación y/o no se tienen debidamente en cuenta las dinámicas que conducen a la rutinización de la relación. Por eso Sternberg (2000/1998) hace valer el compromiso queriendo salvar relaciones cuando la pasión se pierde y la intimidad no brilla. Igualmente, Giddens (1995b/1992) tiene miedo de que las relaciones giren alrededor de un hogar estilo cuartel general o centro de una unión basada en amistad y cariño pero exenta de deseo y pasión. Nuestra tesis es que si encontramos las raíces de los procesos de atracción podemos tomar otras vías de solución basadas en el desarrollo social que tienen nuestras preferencias más íntimas (un concepto de atracción como cuestión social) y en la intersubjetividad como manera de cambiar los deseos formados a través de los agentes de socialización.

La elección

Una vez estudiada la atracción, el paso siguiente es la elección. Si los procesos de atracción conllevan el riesgo en su misma esencia, los de elección en la nueva sociedad del riesgo no le van a la zaga, porque ahora podemos elegir más y mejor, pero también tenemos la obligación de hacerlo, con lo que incertidumbre y angustia se convierten en compañeras de viaje. Se trata de saber cómo tomar una decisión que no podemos evitar: ¿a quiénes elegimos? ¿Qué significa dejarse llevar por el corazón? ¿Y hacer caso a la razón? ¿Corazón y razón no son una misma cosa (mente) a la que se intenta dividir? ¿Hay teorías al respecto?

Elster (1996/1989) resume la teoría de la elección racional diciendo que las personas hacemos lo que creemos que nos va a dar mejor resultado global. Queremos un fin y ponemos los medios necesarios para conseguirlo. Si aplicamos la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987a/1981, 1987b/1981) a la elección, en este caso nos encontramos con la elección teleológica, donde elegimos los medios mejores para conseguir un fin. Una va-

riante de esta elección es la estratégica, donde se cuenta con las decisiones que puedan tomar otras personas. A pesar de ello, es algo evidente que en el amor no solemos situamos en este tipo de elección. De hecho, Elster (1999) tiene su máxima preocupación en las emociones en cuanto son causa directa de muchos de nuestros comportamientos, que no son precisamente muy racionales. En resumen, añade otras dos preferencias diferentes de la elección racional:

Hay veces que elegimos queriendo cumplir las normas sociales (aquí vuelve a coincidir con Habermas) y no buscando el mayor beneficio personal. Sin ir más lejos, la presión social y/o de los grupos de iguales puede ser muy fuerte. Otras veces son las emociones las que dirigen la elección (otras autoras y autores importantes y los medios de comunicación creen que el enamoramiento es una emoción imparable que hace sufrir y gozar) causando interferencias en la formación de las creencias racionales. Las emociones pueden producir acciones que la teoría de la elección racional no puede explicar y que no tienen por qué ajustarse a las normas sociales. En realidad, cuando queremos aprender sobre algunas emociones (odio, celos, envidia, amistad, amor...) buscamos más entre moralistas y novelistas.

Habermas (1987a/1981, 1987b/1981) incluye la elección dramatúrgica, donde elegimos de acuerdo con la imagen que queremos dar. Nos convertimos en artistas de teatro que actuamos delante de nuestro público. Y Elster se sitúa de forma crítica superando a través de la unión entre racionalidad y emoción la fuerte oposición que suelen tener estos términos: *una persona que está apasionadamente enamorada puede permanecer perfectamente lúcida sobre sus perspectivas y en completo control de su conducta (...) No hay ninguna ley universal de la naturaleza humana que exprese una relación inversa sobre las pasiones y la razón* (Elster, 2001a: 151). Por eso, da un giro más y se acerca a la perspectiva comunicativa. La democracia deliberativa (Elster, 2001b/1998) ha supuesto un nuevo avance en su teoría, permitiendo que las personas implicadas en la relación lleguen a consensos y establezcan la opción que crean más oportuna. En ese sentido, Habermas (1987a/1981, 1987b/1981) profundiza más cuando hace referencia a la acción comunicativa, en nuestro caso reconvertida en elección comunicativa. La comunicación sirve para interpretar los pensamientos, sentimientos y deseos que cada persona hace explícitos, siempre con pretensiones de validez, no de poder.

1.2.3. Nuevo modelo alternativo de relaciones y prospectiva de futuro

Si el amor es histórico, una institución, un invento humano, no tienen sentido las interpretaciones que de él puedan hacerse como instinto o "química", incluso atribuyéndole causas mágicas o sobrenaturales. Una persona puede estar completamente enamorada y perfectamente lúcida controlando su conducta, porque no hay ninguna ley universal de la naturaleza humana que asocie inversamente la pasión y la razón (Elster, 2001 a 1999). Sin embargo, en la vida real las cosas no suelen sucedernos de la manera que más quisiéramos. ¿No es tan duro como absurdo que nos enamoremos de quienes nos desprecian? ¿No se hace imprescindible conocer los mecanismos de la atracción? En este caso, hemos de profundizar en la intersubjetividad (racionalidad comunicativa) y en la "irracionalidad" de las emociones.

Las cuestiones del amor, que llevan siempre el riesgo y la incertidumbre (Beck, 1997/1994, 1998/1986; Beck y Beck-Gernsheim, 1998/1990), necesitan tener unos valores progresistas como guía. Si queremos un modelo alternativo donde el tipo de amor tienda a la emancipación, este amor y todo lo que conlleva (estabilidad, ternura, etc.) precisa unirse a la pasión para no perder crédito. En esa tarea, ha de responder a las características de la nueva sociedad a la vez que atacar las raíces del patriarcado. Pero como también manda el

riesgo, el nuevo modelo ha de inclinar ese riesgo hacia soluciones donde el amor no se asocie a los instintos ni sea sólo un sueño, sino un trabajo basado en la reflexión y comunicación, y en la conquista diaria de igualdad y libertad.

El dilema lo tenemos en cómo enfrentarnos a la socialización que guía motivaciones y desmotivaciones, en cómo transformar "lo que nos sale de dentro" para cumplir las ilusiones y sueños de una vida amorosa estable y apasionada a la vez. Si la socialización se produce a partir de lo que vivimos y no de lo que nos gustaría vivir, y si las personas a las que deseamos, con las que soñamos y fantaseamos, tienen valores negativos, sólo nos queda la reflexión y el diálogo para -poco a poco- cambiar nuestros deseos.

Se trata de responder a preguntas tan simples como por qué atraen mucho las mismas personas a gente tan diferente, por qué la atracción suele ir acompañada de rechazo posterior y dependencia, cuál es el papel de las personas conquistadoras y conquistadas, etc. para posibilitar el cambio en los gustos, preferencias, deseos y excitación, de forma que diálogo, debates, interacción y comunicación entre iguales se conviertan en conceptos clave que permitan la re-socialización en la atracción y una elección acorde con los valores progresistas que concluyen con la estabilidad y pasión de una vez y en la misma persona.

No hablamos de un modelo establecido con siglos de existencia, ni siquiera que esté extendido o sea bien conocido; ahora, la falta de un comportamiento típico que encaje en el modelo hace inevitable el desarrollo de ciertas premisas y guías si queremos reconocer el comportamiento alternativo en la realidad: necesitamos identificar si nuestras conductas se ajustan o no a alguna tipología dentro del modelo alternativo.

Si en el modelo tradicional de relaciones encontrábamos tres tipos (mujeriegos, mujeres que imitan el modelo masculino, parejas estables y sin pasión), en el modelo alternativo, aunque puede tomar formas diferentes, sólo hay uno: amistad y pasión en la misma persona. Si los tipos del modelo tradicional se desarrollan de manera "natural", el alternativo incluye el cambio, transformación o desprogramación de esos valores tradicionales en orden a obtener otros mejores, porque se pretende transformar de forma progresista la atracción, la elección y la acción amorosa.

Si no se hace nada por evitarlo, la raíz de las emociones más íntimas se alimenta de los valores tradicionales incorporados a través de los procesos de socialización. Tales valores se van introduciendo poco a poco en nuestro interior y conforman la estructura del modelo de atracción que, al haber sido moldeada sin esfuerzos, funciona como si de algo biológico o antropológico se tratara. En otras palabras, si no transformamos el modelo de atracción no podremos llevar a cabo el ideal de la pasión romántica y nos quedaremos con alguna de estas tres alternativas posibles:

- Elegir las personas que nos atraen de acuerdo a la socialización y a los valores tradicionales heredados. Días de excitación, espera, tensión, alegría desbordada... pero ya hemos demostrado suficientemente a dónde lleva esa elección.
- Elegir quienes no atraen pero atesoran los valores recomendados por las propuestas educativas en la vertiente afectiva y sexual. Elegir bien, pero sin pasión, tan sólo aspirando a ser buenos amigos y quererse. Es la otra cara de la moneda: estabilidad con una buena persona que no excita ni produce fantasías. Una relación sin "brillo en los ojos", en la que se acaba echando en falta "algo", ese "algo" que tienen quienes atraen pero no interesan.
- No elegir a nadie. Si quienes atraen llevan al sufrimiento, y quienes acercan el bienestar no atraen, mejor no elegir y así seguro que no hay error. La decisión es razonable, pero no satisfactoria, porque implica no tener relaciones y renunciar a lo positivo de una buena, aunque difícil, relación afectiva y sexual.

Por si esto no fuera suficiente, las investigaciones más actuales (Oliver y Valls 2004) muestran cómo las mujeres que están sufriendo violencia de género son cada vez más jóvenes y con un nivel educativo medio-alto. Esto hace pensar en que algo está fallando en una educación afectiva y sexual que se acerca cada vez más a vivencias desiguales e incluso violentas.

Ante tal evidencia, y contando con las posibilidades que ofrece la nueva estructura social, urge el cambio en el proceso de atracción y en el de elección. Las y los adolescentes relatan en algunas investigaciones (Duque, 2004) cómo sienten atracción por aquellas personas que no les convienen y que alimentan la violencia de género desde su raíz.

En esta línea, el modelo alternativo se basa en un amor donde somos protagonistas escribiendo y re-escribiendo nuestras vidas a través del diálogo y del consenso, y donde la racionalidad comunicativa permite una profundidad de pensamiento y de sentimiento que da sentido; defiende la atracción como sinónimo, a la vez, de excitación y ternura, amistad y deseo; trata los gustos, preferencias, deseos y atracciones como algo que podemos elegir y no como un suceso "inevitable" que sale de lo más profundo de nuestro ser; busca en los valores progresistas las armas de la atracción y, en fin, promueve el criterio de elección intersubjetivo o comunicativo poniendo especial cuidado en las emociones: la cuestión radica en que la atracción recaiga en las personas que poseen valores progresistas, de forma que aquel impulso tan difícil de frenar no entre en contradicción con los valores recomendados.

A pesar del gran avance que se ha dado a través de la filosofía coeducadora y de su influencia en las relaciones afectivas y sexuales, y de algunos textos y prácticas educativas, todavía existe un largo camino que andar. Por eso, convendría responder a preguntas tales como: ¿cómo llevar a cabo la educación afectiva y sexual antes de terminar la educación obligatoria? ¿Cómo conseguir que todas y todos obtengamos el aprendizaje necesario que facilite el desarrollo a lo largo de la vida de unas relaciones satisfactorias? ¿Qué condiciones se precisan para acceder a ello? ¿Qué perspectiva nos lo facilita? ¿Cuál sería la mejor metodología? ¿En qué modelo de escuela lo lograríamos mejor?

La insatisfacción de las relaciones basadas, bien en ligar (pasión sin amor), bien en la estabilidad (amor sin pasión), sólo puede superarse uniendo ambas (pasión y amor) en la misma persona. Se trata de crear sueños y sentimientos que vayan dando significado a nuestra existencia a través del diálogo igualitario, del respeto a la igualdad de las diferencias, y de la solidaridad. Una buena comunicación significa compartir lo más importante de las emociones y sentimientos, y una buena elección quizás deba implicar cambio en los gustos, preferencias y deseos, es decir, cambio en la atracción.

Todo ello encaja con un modelo educativo tal que, basado en la horizontalidad y la participación igualitaria de toda la comunidad, permita y fomente el desarrollo de currículums donde la educación afectiva y sexual progresista sea una prioridad inexcusable. Asimismo, sería importante que estuviera centrado en los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). La escuela "tipo ideal" estaría encarnada en algún modelo de participación comunitaria que recogiera todas las teorías y principios que incluye el modelo alternativo; como ejemplo, podrían valernos Escuelas Democráticas, Comunidades de Aprendizaje, Escuelas Aceleradas, etc. Aplicando su base al amor equivale a decir que todas y todos tenemos derecho a una educación afectiva y sexual que no nos condene desde la infancia a relaciones problemáticas antesala de una vida afectiva y sexual insatisfactoria.

Dentro de este planteamiento de comunidad educativa se podría derivar la realización de distintas actividades en torno a las relaciones afectivas y sexuales. Citamos algunas como ejemplo:

- Cine-forum. Una comisión mixta lo organiza, selecciona las películas y moviliza recursos. La dinamización de los debates después de las películas puede orientarse hacia un diálogo igualitario, para lograr que la participación del máximo número de personas aporte riqueza y nuevos elementos de cambio y reflexión.
- Centros de formación para familiares, profesorado y resto de agentes educativos; sobre todo para las familias, porque su repercusión es vital. Otra comisión mixta puede organizarlos, conseguir recursos y planificar el programa.
- Forum de debate en Internet, para posibilitar otro tipo de participación de la gente. También una comisión mixta lo organizaría, plantearía los temas de debate y los reconduciría en su caso, encargándose de contestar a las aportaciones y cuestiones, y de darle vida.

Partiendo de esta organización, el trabajo de las relaciones afectivas y sexuales es mucho más efectivo y positivo, ya que facilita buenos debates en grupos de discusión comunicativos o en gran grupo, convirtiendo la diversidad en una riqueza potencial a desarrollar y compartir. Efectivamente, la participación activa de toda la comunidad puede aportar elementos de mejora y alcanzar acuerdos incorporando en la elaboración del currículum los distintos mundos de la vida.

Es preciso explicitar en el currículum, al máximo posible, los aspectos que hacen referencia a las relaciones afectivas y sexuales, para evitar que queden como aprendizajes que se dan desde el currículum oculto o simplemente a través de una asignatura. Así se aprenden los roles, cómo ejercer o recibir autoridad, cuáles son los saberes culturales más valorados y relevantes, etc., pero también qué tipo de personas gustan y cuáles no, cómo elegir mejor, etc. Hacerlo explícito implica que toda la comunidad en conjunto puede decidir cómo, cuándo y de qué forma tratar estos temas desde el centro educativo.

Finalmente, para concluir la propuesta de modelo educativo queremos remarcar la coherencia que da canalizar los esfuerzos de toda la comunidad (alumnado, profesorado, familiares, voluntariado, administración, etc.) hacia un mismo objetivo. De este modo, las responsabilidades se comparten entre todos los agentes educativos, que se implican en el diseño de una educación basada en la filosofía coeducadora que tiene en cuenta la igualdad de todas las personas y el respeto a sus diferencias.

Para concretar la línea educativa respecto a las relaciones afectivas y sexuales proponemos partir de una definición transformadora del amor, que examine el amor como una consecuencia de la modernidad y de la dinámica de libertad que genera (Giddens, 1995b/1992) y que lo entienda como algo que se debe ir construyendo, como un proyecto común que no tiene fin (Beck y Beck-Gernsheim, 1998). Y a este amor, entendido como conquista diaria y propio de la modernidad, le agregamos el contenido de sentimiento que se experimenta hacia otra persona y que se manifiesta en desear su compañía, alegrarse con lo que es bueno para ella y sufrir con lo que es malo.

Visto lo cual, queda constancia de que los malos tratos, la violencia, la indiferencia, el desprecio, la despreocupación, etc. son muestras inequívocas de desamor que hay que tener muy en cuenta para identificarlas como dimensiones exclusoras afectivo-sexuales y, consecuentemente, desechar las relaciones que se basan en ellas. Simplemente como ejemplo, formulamos algunos debates que pueden desarrollarse:

Sobre la atracción

1) *¿El amor es un sentimiento que tiene origen social o personal? ¿Es instinto o es social?*
2) *¿Los medios de comunicación son formadores del enamoramiento siguiendo el modelo tradicional de relaciones o fomentan un modelo progresista?*
3) *¿Cuáles son los valores de las personas que consideramos atractivas?*
4) *¿Es bueno unir hacia y en la misma persona los sentimientos de pasión y amistad, de excitación y ternura? Y en su caso, ¿cómo hacerlo?*

Sobre la elección

1) *¿Qué diferentes tipos de elección existen? ¿Cómo escoger entre ellos?*
2) *¿Qué podemos hacer en aquellas situaciones en las que el deseo se opone a la razón?*
3) *¿Hemos de elegir teniendo en cuenta los valores o dejándonos llevar por las corazonadas?*

Sobre la igualdad

1) *¿Cómo permanecen las jerarquías de poder? ¿Cómo se interiorizan desde el nacimiento?*
2) *¿Cómo desarrollar el espíritu critico respecto al patriarcado? ¿Qué repercusiones pueden tener los diferentes feminismos?*
3) *¿Cómo desarrollar relaciones afectivas y sexuales de igualdad, solidaridad y amistad generadoras de amor y pasión?*

En resumen, un hecho queda demostrado: sigue existiendo una socialización que nos lleva a sentir atracción y a elegir conforme al modelo tradicional de relaciones. La desigualdad que conlleva este modelo, y principalmente la violencia de género que implica, constata la necesidad de desarrollar cada día más un nuevo modelo alternativo que en la atracción y elección nos sirva de guía. Para ello, necesitamos debates (cuanto más abiertos mejor) que cuestionen el origen del amor y su desarrollo centrándose en la atracción, elección e igualdad, así como un contexto que favorezca la participación activa de los agentes educativos en busca de un objetivo común: que todas las chicas y chicos tengan una educación afectiva y sexual que les posibilite unas relaciones afectivo-sexuales satisfactorias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS *(…) Continúa en pdf*

1.3. La Ley Orgánica de medidas de protección Integral contra la Violencia de género

Angela Alemany Rojo
Presidenta Asociación Mujeres Juristas Themis

En este país se ha recorrido un largo camino desde que se realiza el primer informe oficial sobre mujeres maltratadas, elaborado en 1987 en el Senado y en el que se contó con la comparecencia de Alicia Herrera Rivera, presidenta honoraria y fundadora de la Asociación de Mujeres Juristas Themis, hasta la aprobación de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género 1/2004.

Su aprobación, de forma consensuada y por unanimidad en las Cámaras legislativas, es importante, porque se asume esta realidad y se aborda en el marco legal este grave problema estructural, tratándose por todas las fuerzas políticas como una cuestión de Estado. Es la primera Ley Estatal en España en la que se reconoce esta situación y las causas y motivos de este tipo de violencia. El objetivo de esta Ley es erradicar la violencia que se ejerce contra la mujer por el mero hecho de ser mujer, violencia cuya causa extrema es el no reconocimiento de la igualdad entre hombre y mujer en la estructura social y la negación de los derechos de la mujer como derechos humanos.

En esta Ley se recoge una filosofía reivindicada de forma reiterada por las organizaciones de mujeres y se hace un desarrollo del principio constitucional de igualdad; afirmando que el principio de igualdad no se cumple a través de la igualdad absoluta, sino que exige un trato diferente a situaciones o realidades distintas, para promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de las mujeres sean reales y efectivas.

La Ley hace un reconocimiento de que la violencia familiar es una manifestación de la violencia de género, hecho constatado en múltiples estudios, alejándose de la consideración de que en este tipo de violencia no influye el sexo del agresor[1].

Sin embargo, en esta norma no se recoge nada más que una de las manifestaciones de la violencia de género, como es la violencia doméstica excluyéndose otros tipos de violencia que tienen este denominador común como son: la mutilación genital, la explotación sexual, la agresión sexual incluido el acoso sexual en el trabajo, etc.

Esta Ley recoge una serie de medidas de sensibilización y prevención, así como medidas en el ámbito educativo. Se amplían las acciones para erradicar la publicidad ilícita hacia las mujeres y además, se garantizan una serie de derechos a las víctimas de violencia de gé-

1 "El tratamiento de la violencia en la administración de justicia" Manuel García Calvo 2003., pág 34 "La violencia familiar en el ámbito judicial" Themis 2003.

nero como son el derecho a la información, a una asistencia social integral, en el que destaca la atención multidisciplinar a las víctimas facilitándolas información, atención psicológica, apoyo social, seguimiento de las reclamaciones, apoyo educativo etc. No obstante en la actualidad estas medidas aún, no están implantadas, así, por ejemplo la atención psicológica a las víctimas prácticamente resulta inexistente en la distintas Comunidades Autónomas, pese a estar recogida en la Ley.

Se reconoce a las mujeres víctimas de violencia el derecho a la asistencia jurídica gratuita, garantizándose la defensa jurídica inmediata y especializada; para ello tendrán que formarse los profesionales y son los Colegios de Abogados los que tienen que mantener turnos especializados y designaciones de urgencia, así como cursos de especialización. Sin embargo, esta Ley podía haber aprovechado para regular la asistencia letrada a las víctimas de violencia de género con carácter previo a la interposición de la denuncia y de la formalización de la solicitud de la orden de protección.

En el ámbito laboral se regulan una serie de medidas en relación con los derechos laborales a las mujeres víctimas de violencia, estableciendo una flexibilidad en su jornada laboral y posibilitando la movilidad geográfica o cambio de centro de trabajo, e incluso la suspensión temporal del contrato y su extinción.

Así mismo, se recogen una serie de ayudas económicas a las mujeres víctimas de violencia de género en situación económica precaria.No obstante, la Ley contempla en el ámbito jurídico aspectos que han tenido gran repercusión en la opinión pública, como son la creación de los Juzgados de violencia sobre la mujer y la mayor punición de las conductas criminales dependiendo del sujeto pasivo.

Una medida reivindicada por las organizaciones de mujeres era establecer que un mismo Juez adopte medidas civiles y penales, y no solo que se adoptaran con carácter de prevención, como ahora viene ocurriendo, sino a lo largo del proceso, al unificar la instrucción penal y los procesos de familia se evita la disparidad de criterios entre las resoluciones de los Jueces de lo penal y Jueces de lo civil, garantizándose el principio de seguridad jurídica, valorándose las situaciones de violencia en los procesos civiles, e incluso se podrá mantener el criterio de menor exigencia de los hechos probados en relación con la violencia en los procedimientos de ámbito civil, además de 18 incrementarse la adopción de medidas civiles, ya que en ningún caso apelarán a la existencia de problemas de competencia.

Serán adoptadas con mayor facilidad medidas civiles como la privación de patria potestad, la suspensión del régimen de visitas de los hijos menores, valorándose que el comportamiento violento de un progenitor no es un modelo de convivencia a seguir, acorde con los valores sociales de respeto, libertad igualdad y resolución de problemas a través de la comunicación no violenta.

Es de señalar que al encontrarnos ante procesos en los que han existido hechos violentos no se potenciarán ni promoverán por los Juzgados de violencia sobre la mujer, mecanismos alternativos de resolución de conflictos como la mediación, ya que para que se pueda dar una mediación es necesario que ambas partes se encuentren en condiciones de igualdad, hecho que nunca se da si existe violencia, si bien es cierto que en ocasiones de forma incomprensible se ha valorado la posibilidad de desarrollar este método cuando existe violencia[2].

Desde algunos sectores se ha criticado la creación de estos juzgados especializados y se ha especulado con la posibilidad de que se interpongan denuncias falsas de maltrato con el fin de agilizar el proceso y obtener una posición preferente en el procedimiento de familia. Ante lo cual cabe destacar, que la inmensa mayoría de los procedimientos para la regulación de las relaciones familiares se llevan a efecto de mutuo acuerdo entre las partes, siendo este procedimiento mas ágil, económico y menos gravoso emocionalmente para las personas implicadas.

Por otra parte, en los estudios realizados por la Asociación de Mujeres Juristas Themis[3] no se ha detectado la incoación de procedimientos por denuncias falsas y solo en algunos casos excepcionales, se ha comprobado la existencia de denuncias cruzadas, siendo en general denuncias interpuestas por varones con posterioridad a una agresión constatada.

2 "Guía práctica de actuación contra la violencia doméstica" Pág. 4, consejo General del Poder Judicial 2001.
3 "Respuesta penal a la violencia familiar" 1999 y "La la violencia familiar en el ámbito judicial" 2003

No obstante, dado que la interposición de denuncias falsas es un delito, en el caso de detectarse una situación de este tipo se deberá proceder con contundencia por parte de la justicia, pues en nada beneficia este tipo de comentarios que no obedecen a una realidad constatada y que perjudican la credibilidad de las víctimas de violencia.

En las modificaciones de carácter sustantivo efectuadas ha causado gran polémica la mayor punición de las coacciones, amenazas agresión o lesiones cuando el sujeto pasivo sea la esposa o mujer que esté o haya estado ligada con el agresor por una análoga relación de afectividad, aún sin convivencia.

Las amenazas tipificadas como delito en el Código Penal son aquellas en las que se amenaza con causar un mal que constituye delito de homicidio, lesiones, aborto, contra la libertad, torturas y contra la integridad moral, la libertad sexual, la intimidad, el honor, el patrimonio o el orden socioeconómico, o bien cuando se amenace de un mal que no constituya delito de forma condicional y la condición no consistiere en una conducta debida.

Sin embargo, hasta ahora, cuando se han dado este tipo de amenazas, en el ámbito familiar, son calificadas automáticamente como faltas por parte de los Juzgados de Instrucción, por entender que el vínculo entre el agresor y la víctima conlleva un menor reproche social. En el 32% de los procedimientos tramitados en los Juzgados de Instrucción existe una agresión verbal grave, generalmente correspondientes a amenazas de muerte, y son consideradas de forma sistemática como infracciones penales leves, aunque vayan acompañadas de agresiones físicas, hecho que ocurre en el 46% de los casos[4].

En la Ley Integral, las amenazas y coacciones leves pasan a ser delitos en función de que la víctima sea la esposa o mujer que esté o haya estado ligada al agresor. Se valora en este caso la mayor intensidad de la amenaza por provenir del varón que mantiene o ha mantenido una convivencia. Además, se impone una agravación de la pena, basándose en la misma causa para la agresión sin causar lesión o que cause menoscabo psicológico y para la agresión que cause lesión física. Igualmente se equipara en la redacción consensuada la misma tipificación y agravación de la pena a las personas especialmente vulnerables que convivan con el autor.

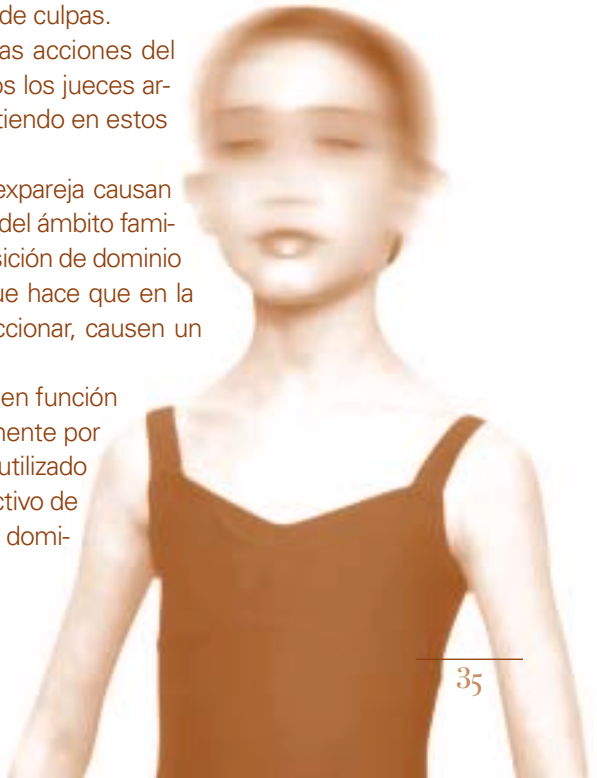
Se debe valorar que actualmente estas conductas causan una gran alarma social cuando van dirigidas a las mujeres, por lo que en la Ley se ha optado por atajar este grave problema social de forma contundente, considerando el legislador que el promover la igualdad no equivale a efectuar una interpretación del derecho neutro, sino efectuar una interpretación tendente a favorecer aquellos que se encuentran en situación real de desigualdad para corregir las desviaciones de la norma.

Además ha de valorarse que hasta fecha reciente existía una concepción limitadora de la responsabilidad del agresor, al prevalecer un pensamiento social en el que se mantenía cierta imputabilidad a la víctima, lo que se denomina compensación de culpas.

En el derecho penal existe toda una teoría de justificación de las acciones del agresor en función de la conducta de la víctima queen muchos casos los jueces argumentan y basan para aplicar de forma no objetiva el derecho, existiendo en estos casos una perversión del pensamiento propio aplicado al derecho.

Estas conductas cuando son dirigidas a la mujer conviviente o expareja causan una mayor intensidad o temor que cuando van dirigidas a otro sujeto del ámbito familiar o son emitidas por otra persona, y en concreto el varón, por su posición de dominio en las relaciones familiares, básicamente mantiene una situación que hace que en la víctima las amenazas proferidas o las presiones ejercidas para coaccionar, causen un mayor desasosiego en la misma.

La fórmula utilizada en la Ley para la agravación de las conductas en función del sujeto activo y pasivo no ha sido considerada adecuada jurídicamente por los distintos informes emitidos sobre el Proyecto6. Se podía haber utilizado una figura específica en la que se recogiera la valoración del sujeto activo de la amenaza o la coacción, al ejercer o haber ejercido una posición de domi-



4 "La la violencia familiar en el ámbito judicial" Themis 2003 pag.45.

nio en la pareja conviviente o exconviviente y que estas conductas fueran constitutivas de delito y por tanto

en estos casos las amenazas y coacciones no pudiesen considerarse faltas, cuando existiera esa posición de dominio en el ámbito familiar por parte del que amenaza, o coacciona, aunque sea de forma leve.

La inclusión, en la redacción aprobada por unanimidad en el Congreso de la misma tipificación y agravación de la pena a las personas especialmente vulnerables que convivan con el autor, ofrece, jurídicamente, dudas para valorar quiénes son estas personas. Pues no se puede interpretar de forma sistemática que los ascendientes y descendientes son personas vulnerables, ni tampoco los menores y las personas de edad pueden considerarse con carácter sistemático como personas especialmente vulnerables. En el Código Penal cuando se utiliza el concepto especialmente vulnerable, que fue incluido en la reforma efectuada por la Ley 11/99 se dan las pautas para considerar a una víctima especialmente vulnerable, en razón de su edad, enfermedad o situación, por lo que habrá que esperar a la interpretación jurisprudencial que se efectué por los Tribunales del concepto de vulnerabilidad.

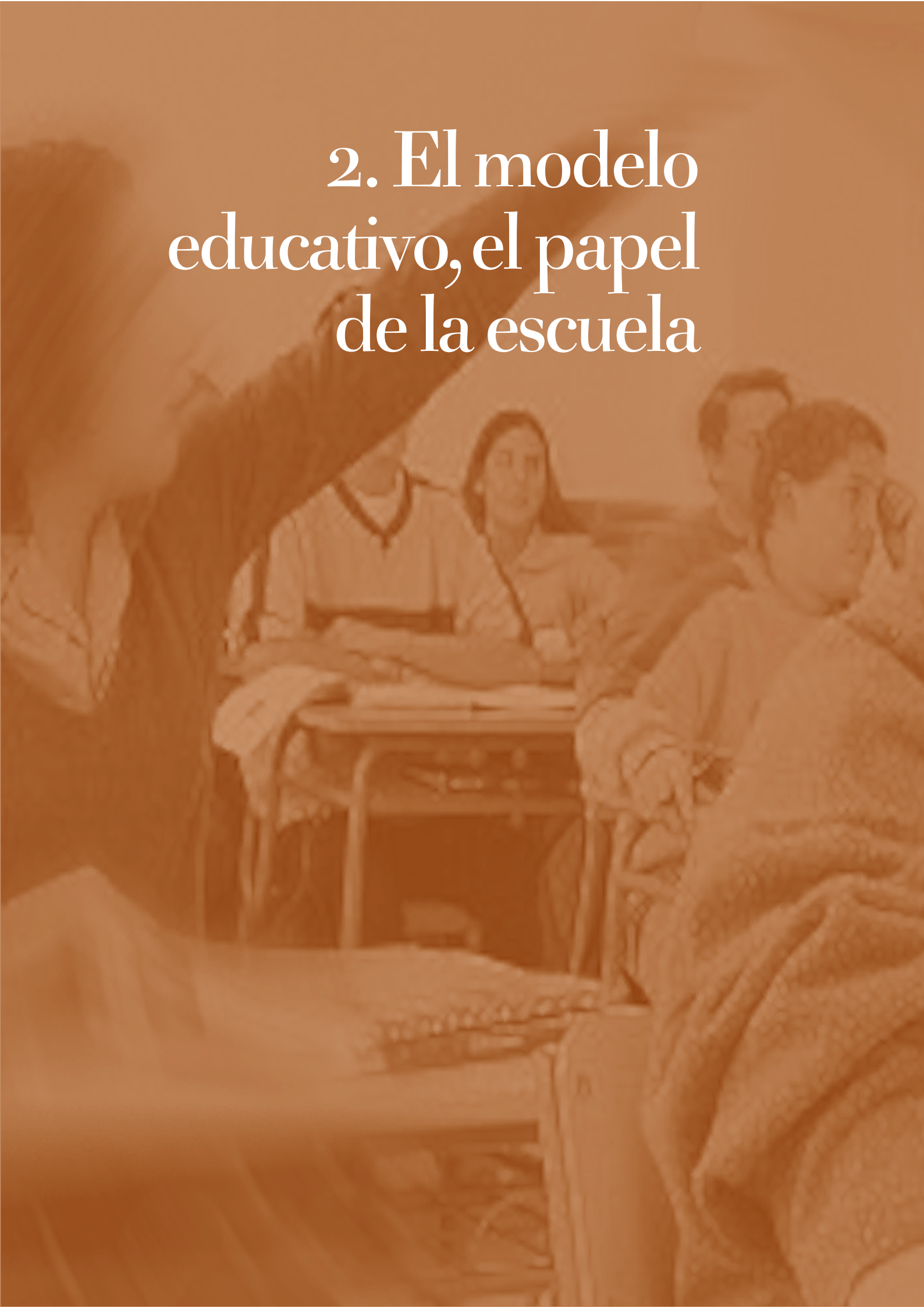
No obstante, una de las acciones que se nos revela de vital importancia, para hacer realidad la aplicación de la norma en condiciones de igualdad, y valorando los desequilibrios existentes, es la formación de todos los operadores jurídicos, entre ellos la formación de los y las abogadas de las víctimas. Esta formación no debería limitarse a la formación teórica, sino que debe garantizarse la correcta comprensión del concepto de violencia de género, su origen y consecuencias, para que pueda efectuarse una buena defensa de las víctimas de violencia.

La Ley Integral, en este caso, apuesta por romper el estándar para que no se reproduzcan las diferencias. El derecho, como tal herramienta, es utilizada para hacer realidad que un colectivo históricamente marginado, las mujeres, sean favorecidas con la norma para conseguir la igualdad plena de todos los seres humanos.

Los roles ya no son fijos ni están preestablecidos, nada se da por hecho ni sobreentendido, porque en el amor todo es susceptible de ser hablado, razonado, negociado y, evidentemente, cambiado.

Beck y Beck Gernsheim, 1998/1990)

2. El modelo educativo, el papel de la escuela



Asignatura o/y transversal cotidiana. Ejes que configuran la propuesta Atlántida de valores de Ciudadanía y ejemplificaciones de centros en violencia de género.

Florencio Luengo Horcajo, coordinador general Proyecto Atlántida

El Proyecto Atlántida escenifica de forma inicial en alguno de sus centros, una puesta a punto de algunas de sus variables en mejora escolar. De forma especial se trabaja en la descripción de valores de ciudadanía y currículo. Entramos en el debate de si lo que llamamos valores y su forma de trabajarlos tendría que llegar a producirse a través de un Área, una asignatura, o se trataría de un modelo de nueva Transversal que englobe a las tradiciones y las integre en el currículo y la vida diaria del aula, lo que aún sigue sin desarrollarse, de manera significativa.

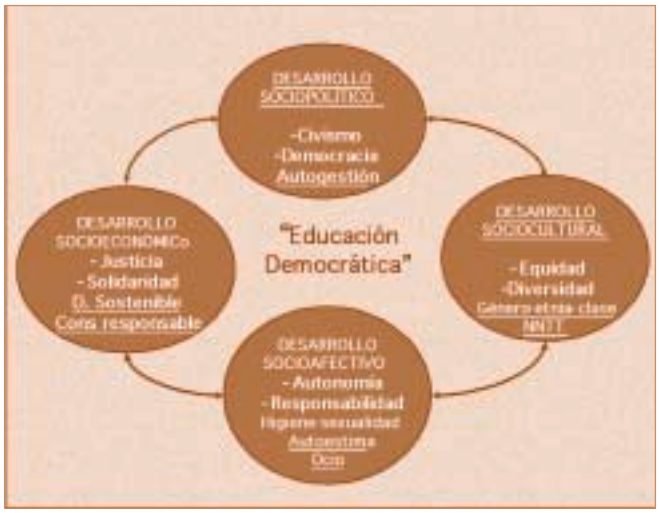
En esta tarea de diseño es donde Atlántida trata de integrar cada uno de los valores necesarios, de modo que cada uno de ellos forme parte de un puzzle que encaja y se prioriza según los contextos. Civismo, Coeducación, Interculturalidad, Consumo… llegan a tener más sentido si su puesta en escena obedece a un plan organizado y no acciones improvisadas. Estas serían las claves de la reordenación, a nuestro juicio.

Desde la experiencia se trataría de partir de un diagnóstico de problemas, de los que todo el mundo habla en pasillos, salas del profesorado y cafeterías, a partir de ahí, diagnosticada la situación, pensar en un plan para mejorar las problemáticas que agobian (pasividad del alumnado, agresividad creciente, machismo latente, sumisión de colectivos, incluido el de chicas…), diseñar los principales ámbitos de acción que contemplamos (proyecto de centro, área o materia en el aula, y acciones comunitarias), y además una serie de tareas integradas en el currículo de las áreas para lo que se precisa un acuerdo básico sobre el modelo de integración o tratamiento del mismo, de modo que el centro viva al menos de forma periódica (trimestral mensual), una experiencia compartida. Así, creemos, no es lo mismo delimitar los contenidos de la posible área de educación para la ciudadanía (a concretar, a su vez, según etapas y cursos) que plantearse las acciones conjuntas que se hayan de llevar desde el Proyecto Educativo de Centro en la educación para la ciudadanía. Estamos en una etapa-tiempo en que es necesario establecer una propuesta abierta, de manera que sea la dinámica establecida, por una parte, en el debate que el MEC y el proceso parlamentario deja abierto para los próximos meses y la puesta en marcha a partir del 2006; por otra, será en cada lugar y contexto donde se cierren los ámbitos, contenidos y prioridades.

No obstante, como marco de acción, sujeto a reformulación, desde el que comenzamos a trabajar, en Atlántida precisábamos delinear unas claves o *mapa* de contenidos y valores (*vid. Figura*), que posibilitaran orientar el currículum y dar una coherencia a las diversas experiencias e innovaciones educativas realizadas. Esta propuesta se basa en dos ideas: por un lado, la identificación de lo que podríamos denominar valores necesarios en una educación actual para la ciudadanía; y por otro, la agrupación en cuatro ejes o ámbitos característicos de la educación integral del ser humano: desarrollo social, desarrollo político, desarrollo económico y desarrollo personal, con suficiente poder globalizador, como para facilitar la integración del currículum y favorecer su aprendizaje por todo el alumnado.

No pretendíamos hacer nuevos listados de valores, que conducen poco lejos o –en cualquier caso– es asunto a determinar por cada comunidad educativa, según sus prioridades. Querríamos realizar la propuesta a la luz de unas problemáticas que parecen comunes, a tenor de las experiencias de nuestros centros colaboradores. De este modo, hablar de valores, de principios educativos y de modelo de educación no parecerá una actividad propia de teóricos y falta de conexión con la práctica. En nuestro caso, se trata de estructurar el Pro-

yecto en unos ámbitos (socioeconómico, sociocultural, sociopolítico y sociopersonal) enmarcados y subordinados al nuevo concepto de Educación para la Ciudadanía, que sería la base de lo que hemos venido llamando Educación Democrática, y que por tanto, a modo de ejes, pudieran configurar los núcleos globalizadores de una educación y cultura democrática actual. Su concreción se realizaría luego en la presencia en el PEC, y PCC, la organización de contenidos, de la vida de los centros y el trabajo en el aula. Presentamos brevemente dicho marco inicial en cada uno de los ejes o ámbitos, remitiendo a documentos que apoyan o desarrollan cada uno de ellos, trabajados por distintos equipos o miembros del proyecto.



[A] ***Sociopolítico***: *La educación para la ciudadanía global*, como ámbito aglutinador.

El primer ámbito, que aglutina el sentido del Proyecto, se dirige a todas aquellas dimensiones sociopolíticas que constituyen el núcleo de la educación para la ciudadanía. Educar para la ciudadanía es potenciar la formación de personas *autónomas*, al tiempo que con aquellas *virtudes cívicas* necesarias para asumir y profundizar la vida en común. Una educación para el ejercicio de la condición de ciudadanía promueve en la actividad escolar y fuera de ella procesos dialógicos de deliberación compartida, toma de decisiones y formación autónoma de juicio.

En este ámbito común se asienta, en primer lugar, todas las competencias base que hacen posible que el alumno sea un ciudadano, integrado socialmente y capaz de participar activamente; como tal comprende el currículum básico que el sistema educativo debe asegurar para todo ciudadano, en ejercicio de su derecho a la educación. En segundo lugar, más específicamente, en torno a este ámbito se agrupa lo referente a la colaboración y participación social e individual, de acuerdo con los derechos humanos, las cuestiones referidas a derechos y deberes ciudadanos (conflicto, derechos y deberes, Declaración Derechos del Niño, Convenciones sobre Igualdad, etc.) así como su vivencia en el centro y aula (procesos de Reglamento de Régimen Interior y Constitución o Norma de Aula).

[B] ***Sociocultural***: *Igualdad, equidad (género, etnia, clase…)*

Educar *en* la igualdad, reconociendo las diferencias, es también un eje-meta de una educación democrática. En los últimos tiempos hemos aprendido —como han puesto de manifiesto el feminismo o multiculturalismo— que bajo la educación "para" la igualdad se han anulado las diferencias. En determinados documentos del Proyecto se clarifican los conceptos de igualdad, equidad y solidaridad. En esta dimensión *intercultural* entra, pues, el tratamiento de las desigualdades de clase, género y etnia o cultura. El eje de esta línea de innovación son experiencias y proyectos que puedan contribuir a contrarrestar los procesos de exclusión social y cultural. Entran, pues, como actuaciones en este ámbito las referidas a interculturalidad y respeto de las culturas diversas, la implicación en acciones de voluntariado y ONGs, así como la igualdad y Medios de comunicación, entre otros. Es en este campo donde cobra especial relevancia el trabajo con procesos de igualdad hombre-mujer, la planificación preventiva de acciones educadoras y en su caso la integración de módulos específicos como el de la violencia contra las mujeres, como en Atlántida realizamos en estos momentos con talleres y audios, incluidos.

[C] ***Socioeconómico***: *Justicia y solidaridad*

Entre los valores más generales que es preciso vivir en el centro escolar están, sin duda, también el sentido de justicia y, como contrapunto, la solidaridad. La *justicia social* permite ar-

ticular la libertad e igualdad, en la medida que el objetivo es lograr el máximo de libertad dentro de una deseable igualdad. Por su parte, la *solidaridad* es la cara personal de la justicia. Valores como un *consumo responsable*, un *desarrollo humano sostenible* o actitudes ecologistas, análisis crítico de los contextos sociales, etc. formarían parte también de esta dimensión.

[D] ***Socioafectivo**: Autonomía y responsabilidad*

El ámbito personal o socioafectivo es otra dimensión importante en nuestras experiencias de innovación. Lograr un *autonomía*, como otra cara de la libertad, con su correlato de comportamientos responsables, son líneas motrices de la acción educativa. En este ámbito entran cuestiones como autoestima, cuidado y salud, educación sexual, etc., así como —en otra dimensión— la organización personal, esfuerzo e implicación en el trabajo. M.A. Santos Guerra en su trabajo sobre *"arqueología de los sentimientos"* ha analizado las principales dimensiones que configuran el desarrollo afectivo y emocional de las personas.

La necesidad de priorizar valores de coeducación y acompañarlo de módulos sobre violencia contra las mujeres

Dentro del marco presentado y mapa de valores, el Proyecto trabajado en algunos centros ha priorizado el desarrollo de algunos de ellos. No se trata de obligar a debatir sobre valores y sobre el *mapa* general que presentamos, que podría ser entendido como un trabajo jerarquizante, más necesario para el proyecto que para la vida del centro. Se trata de acompañar al centro en el diagnóstico de los problemas que presenta, de las quejas que anuncia, y como apoyo externo, proponer reordenar las quejas en un debate que se proyecte hacia lo que el propio centro querría que sucediese. Entre los problemas que un centro detecta, aparecerá sin duda en el de la agresividad. Con alguna dosis de observación y contacto con la realidad piosiblemente se detecte que esta agresividad en las aulas, pasillos y contexto tiene alguna característica especial en el tratamiento de la igualdad entre chicos y chicas.

Desde la base del civismo como piedra de arranque de los valores de ciudadanía, el nuevo proceso intercultural obligaría a poner el énfasis en el necesario trabajo por apoyar procesos de tolerancia, e igualdad de oportunidades. El proceso de elección podría estar acompañado de una batería de cuestionarios que corroborara las previsiones, como en el caso que nos ocupa se hizo. Es a partir de un debate y diagnóstico compartido, cuando al hablar de problemas y valores alternativos nos centramos en los de igualdad de género, etnia y estructuras sociales. En nuestro caso y barrio, sin duda ante los datos de la propia encuesta, uno de los que de forma obligada requiere un trabajo de urgencia es el relacionado con el papel del hombre y de la mujer en el nuevo proceso solidario. Nuestro compromiso se ha terminado por centrar en un módulo inicial sobre violencia contra las mujeres, conscientes de que el papel preventivo de pequeñas acciones, como los debates de aula y trabajos en grupo en soportes que motiven al alumnado, los multimedia entre otros, permite entrar en terrenos comprometidos que suelen ser tomados como materia puntual o días del valor X. Nuestra experiencia ha utilizado materiales de especialistas como la Asociación Mercedes Machado, los de la Unidad de Programas de la propia Consejería de Educación, algunos de la profesora María José Aguado y Rosario Ortega, y los propios elaborados por el Proyecto Atlántida, para pequeños talleres.

ANEXO DE TALLERES: UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA ATLÁNTIDA

AREA RESUMEN: LOS VALORES DE CIUDADANIA

El Proyecto Atlántida propone la investigación de UN AREA TRANSVERSAL, a modo de asignatura presente en todas las demás, que trabaje y enfatice los valores de CIUDADANÍA, necesarios para conseguir un centro, un barrio y un mundo más confortable y feliz. A la hora de iniciar un trabajo de reflexión sobre la pertinencia por repensar la educación y los aprendizajes básicos de la Ciudadanía, partimos de las problemáticas de cada centro, cada contexto y los relacionamos con los indicadores sociales de valores en defícits, que suelen ser expresados con mayor claridad y consenso: de exceso de individualismo, el mayor apego al coste-beneficio pronto y fácil, y el menor compromiso de voluntad-esfuerzo, la creciente agresividad y desigualdad, especial en el caso hombre-mujer, unido a los climas de disrupción y falta de atención cada vez menos minoritarios…

Todo ello, convenimos en el grupo de debate (ya sea claustro, APA, o estructura social de barrio), nos obliga a planificar y dinamizar procesos de mayor participación y proyectos comunes, lo que debería ser siempre una prioridad, sin necesidad de etapas de crisis generalizada. Proponemos diseñar por tanto un plan general de centro a la luz de los problemáticas diagnosticadas, para que periódicamente se trabajen en la vida diaria del aula, de las familias, de los municipios – una vez que acordemos un trabajo más coordinado en distritos y comarcas a través de nuestras Comisiones de Ciudadanía-, valores fundamentales de la educación del futuro.

Y ahí aparecerán: centros de interés como el que describiremos en torno a la igualdad y violencia de género, un trabajo sobre interculturalidad, sobre afectividad, sobre… Sería a través de un plan general de centro, que planificara acciones trimestrales, cuando tendría mayor sentido y alcance, iniciar un proceso de integración curricular mayor, desde el acto puntual, el día de algo concreto, las exposiciones, hasta un acuerdo general de centro que regule la aparición de los valores de ciudadanía como un hecho cotidiano en la vida periódica del centro, ya sea aprovechando días específicos del tema, para desarrollar semanas o quincenas que dinamicen acciones interdisciplinares entre las áreas. La propuesta global sería coordinada por El Consejo Escolar y a ser posible y dentro del mismo, si se considera, por una Comisión de Ciudadanía viva, del centro y el contexto, con profesorado, familias y alumnado, representantes municipales y vecinales, así como grupos de Voluntariado. La apuesta por el trabajo de valores de ciudadanía, integrados en el currículo, pero en colaboración con el contexto, es una identidad del Proyecto Atlántida, convencidos de que en la suma de esfuerzos del profesorado, las familias y los agentes del barrio o de la localidad, está la base de la mejora corresponsable del clima escolar y el desarrollo de valores democráticos de la ciudadanía.

Nuestra propuesta, que inicia proyectos globales de distritos, comarcas y municipios, presenta algunos materiales como ejemplo del borrador de la investigación en la que nos adentramos, buscando mayor rigor.

Los materiales que se seleccionan a continuación sólo son una muestra del tanteo que en centros colaboradores del proyecto, realizamos, como búsqueda de una alternativa al tratamiento del área y los aprendizajes básicos de Ciudadanía.

PARTIR DE DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS PARA DISEÑAR EL PLAN DE CIUDADANIA A ABORDAR CON APRENDIZAJES BÁSICOS DE ÁREAS

El trabajo con los centros educativos y las APAS nos permite diseñar un modelo de procesos mediante el cual y a partir de un diagnóstico de problemas que ordenamos según los ejes de Valores Atlántida, nos ayuda a ordenar las alternativas que luego deben trasladarse a las esferas del campo escolar, familiar y de contexto como calles o medios de comunicación.

Qué problemáticas comunes preocupan en cada ámbito	Qué planes, cuándo	Dónde trabajarlo
ÁMBITO DE CIUDADANIA	**ALTERNATIVAS**	**ESTRUCTURAS**
A. Desarrollo afectivo: AUTOESTIMA- *Frente a pasividad, falta de desarrollo interpersonal* 1) Confianza en sí mismo/ Higiene y Salud personal Dificultad por conocer sus posibilidades reales, su autoestima 2) Relacionarse-comunicarse, organización espacio-temporal Relaciones superfluas, dificultad oral y relacional	▪ Plan H.Sociales ▪ H Sociales , PCC mínimos y de ocio	**1. Plan A. Tutorial** **2. A. Tutorial, Areas Depart. Y**
B. Desarrollo organizativo: CIVISMO-AUTOGESTIÓN *Frente a difícil compromiso con lo colectivo, grupo* 3) Respeto a los demás, a la normativa de convivencia Indisciplina creciente, dificultad ante la norma y deberes 4) Capacidad de organización colectiva, interés voluntariado Individualismo y falta de compromiso 5) Compromiso con el esfuerzo, trabajo diario Éxito fácil, falta de hábitos de organización diaria, orden…	▪ RRI reelaborado entre todos, estudio de normas base Plan aprendiz cooperativo Voluntariado incentivado ▪ Plan: Uso de Agenda, archivos, Informes…	**A. Tutorial, E. Educativos** **C. Pedagogica, Depart. Y ciclos** **A. Tutorial, Equipos Educativos**
C. Desarrollo sociocultural: EQUIDAD, INTERCULTURAL *Aumento de xenofobia, aumento agresiones grupales, de género* 6) Respeto a otras culturas, etnias, y minorías, coeducación Agresiones a minorías, a colectivos débiles 7) Uso crítico de comunicación, Prensa, NNTT, móvil, TV Abuso de medios audios, informáticos y brecha digital	▪ Diagnóstico,Plan mediación, y coeducación, acogidas… ▪ Integración curricular, Planes uso-abuso, decálogos	**7. PEC, C. Pedagógica Tutorial,** **8. Áreas, Departam.**
D. Desarrollo medioambiental: CONSUMO-JUSTICIA *Desmotivación por el medio cercano* 8) Compromiso con medioambiente: aula, centro, barrio, No se concreta el apoyo con sectores, 9) Consumo responsable, en el centro, el hogar y el medio Frenesí por el consumismo, presión sobre padres-madres TOTAL VALORES DE CIUDADANÍA	▪ Plan barrio integrado PEC, PGA, centro de interés… ▪ Plan Desarrollo Sostenido con Talleres vestuario, moda..	**9. Areas, Consejo Escolar y Municipal Comisiones de Ciudadanía…** **10. APA, Áreas**
COMO CONCLUSIÓN, INTEGRADOS CURRICULO *Conocimientos básicos instrumentales: ÉXITO-FRACASO. Falta conocimientos instrumentales base del ciudadano* 10) Destrezas instrumentales bases en los ámbitos sociolingüistico, científico-técnico y artístico.	▪ Plan mínimos comunes centro, Consejo Escolar, Comisión de Ciudadanía.	**C. Pedagógica PCC Departamentos, ciclos y …**

DESCRIPCIÓN DE UNA EJEMPLIFICACIÓN SOBRE VALORES DE CIUDADANÍA

Los valores de ciudadanía y los procesos de equidad y diversidad, igualdad y violencia contra las mujeres. Experiencia escuela-familia-municipio
Finalidad y objetivos de la experiencia.

El trabajo planificado forma parte de un proyecto global sobre valores de Ciudadanía que un claustro, el APA y el Consejo Escolar podrían dinamizar. La propuesta se centra en la integración de los valores democráticos en la práctica diaria del currículo desde la planificación reglada del área y desde el voluntariado. Se ha puesto un énfasis especial, debido a las características de la zona, en desarrollar experiencias ligadas al programa de Igualdad y en especial al de igualdad hombre-mujer. El proyecto trata de dinamizar el desarrollo de los valores democráticos en el centro, en la vida de la familia y tratamos de llegar a diseñar un compromiso con el barrio. Por último se trataría de diseñar y concretar a medio plazo, a partir de esta primera fase de sensibilización, los aprendizajes básicos de Ciudadanía que el alumnado debería conseguir al finalizar la etapa infantil, la etapa primaria y la etapa secundaria obligatoria.

Agentes implicados en una experiencia ya desarrollada de forma inicial

- Centro de Primaria: con cuyo equipo docente tenemos periódicamente reuniones de análisis de la situación y propuestas de trabajo. Se ha partido de valores de civismo y tolerancia, con la revisión del RRI y la reelaboración de normas, para ir concretando otros valores de la propuesta: coeducación
- Centro de Secundaria: con quienes se ha profundizado más, debido a la necesidad y la urgencia del contexto y la complejidad de la situación en años anteriores. Con la etapa de la ESO se ha desarrollado un trabajo profundo sobre la reelaboración de la normativa y el desarrollo del voluntariado como eje motivador del cambio escolar. Destacan trabajos de coeducación…
- APA del centro: con cuya directiva hemos iniciado trabajos de colaboración desde los cuales se ha puesto en marcha la Escuela de Padres de periodicidad mensual, en la que se tratan temas similares a los abordados desde el equipo docente. Se ha trabajado hasta la fecha: coeducación y reparto de tareas domésticas, reelaboración de normativa en el hogar, preparación de exámenes…
- AAVV del Barrio: con la que se ha preparado un plan de mejora para el propio barrio que recoge la necesidad de formación en temas como coeducación y tolerancia.
- Escuela de Adultos: con quienes coordinamos la propuesta inicial de valores y especialmente el relacionado con civismo y coeducación.
- … y estamos a la espera del trabajo con los servicios sociales del Ayuntamiento.

Descripción de las actividades más significativas

Del diagnóstico a los planes o programas específicos.

- Elaboración de normativas de convivencia desde el claustro: Como hemos destacado en el inicio, el trabajo ha consistido en realizar un diagnóstico general sobre las opiniones de las conductas más atípicas; partiendo de la normativa anterior, hemos tratado de destacar los problemas más cotidianos del aula y del centro, haciendo hincapié en los relacionados con civismo y trato entre iguales. El trabajo iniciado con el profesorado y con las aulas ha cerrado una nueva propuesta de normativa más actualizada y consensuada, ligada a problemas prácticos que nos indican las prioridades de los temas a abordar, como la realización de transversales en las áreas, y campañas o sesiones de integración en el Plan de Acción Tutorial.
- Reelaboración de consecuencias desde el aula: Del mismo modo las consecuencias que se derivan del cumplimiento o incumplimiento de las normativas se ha llegado a revisar y ha puesto sobre la mesa un modelo que llamamos integrado que enfatiza el trabajo incentivador y la rehabilitación social por encima del negativo o punitivo, a la hora de mejorar las conductas descritas como atípicas o mejorables.

- Puesta en marcha de un trabajo de diagnóstico específico y más científico, sobre conductas y valores del alumnado, que nos ha permitido corroborar y en algunos casos destacar variables de conductas que no se controlaba por nuestra parte. El estudio ha tenido muy en cuenta civismo-coeducación en relación con conductas atípicas momentos y espacios en los que se llega a dar, para a partir de ahí modificar aspectos de organización del centro como guardias, espacios de juego, y trabajos de tutoría. Especial importancia a efectos de acoso y maltrato entre el que ha destacado el que llega a producirse con cierto consentimiento en relación con la fuerza del varón, sobre el que es preciso incidir con módulos como el de "adiós al Héroe" y "Autoestima", del material de talleres de la Asociación Mercedes Machado, entre otros.
- Diseño de la Junta de Delegados y Delegadas para la puesta en común: Se ha tratado de iniciar un proceso de participación real con elecciones de comisiones de ciudadanía, tres personas por aula que recoge la paridad desde la elección natural, pero que ha sido controlado para su cumplimiento. Hoy en la Junta de Delegados y Delegadas del centro, el 50 % se reparte de forma aproximada entre hombres y mujeres.
- Nombramiento de grupos de voluntariado para la dinamización de los valores democráticos. La pieza clave del proyecto de mejora contempla la elección de grupos de voluntariado en las aulas que desarrollan puestas en común y proyectos de recreación en: campeonatos de deportes, concursos de TICS, de lectoescritura… y que son la base de la dinamización de la vida escolar positiva. Los monitores o expertos y expertas, elegidos entre el alumnado según sus destrezas de conocimientos multimedia, han guiado el trabajo de aprendizaje cooperativo y los trabajos de voluntariado formando grupos espontáneos o guiados desde áreas concretas.
- Creación de Escuela de Madres-Padres con trabajo mensual de autoformación: Como se expresó anteriormente la Escuela de Madres y Padres que así pasa a llamarse por la presencia numerosa y casi testimonial de padres (de 25 habituales, sólo dos o tres suelen ser padres), ha iniciado una andadura apoyada por el APA, el equipo directivo y el Proyecto Atlántida y ha tratado los temas centrales de los valores diseñados: civismo y coeducación. Constamos la importante tarea de abordar el trabajo de coeducación con la familia, pieza de cambio, y raíz de hábitos que están en la base del inmovilismo de estos valores. El repaso a los roles y las tareas de la casa, así como el urgente trabajo de la autoestima personal sería un eje de mejora para el futuro en el que deseamos profundizar con escritos y notas al resto de familias.
- Planes de trabajo mensuales con el voluntariado sobre TICS y valores democráticos, con elaboración de audios y powerpoint como los presentados en el DVD anexo.

Valoración debilidades y fortaleza de la propuesta y la experiencia inicial:

- Se trata de un proyecto de alcance pero a medio plazo, estamos en la fase inicial dentro de un contexto complejo y desigual, sabemos que se trata de un trabajo lento, pero confiamos en los procesos de colaboración-participación.
- Falta implicación real de una parte del profesorado y de las familias, pero si alguien no ha dado señales de vida después de tres meses intentándolo es el Ayuntamiento. Se trata por tanto de proyectos aprobados en claustro que son dinamizados con distinta intensidad.
- La fortaleza está en la implicación de grupos cualificados del propio alumnado, que a partir del voluntariado describe un campo importante de posibilidades.
- Globalmente lo que valoramos hasta la fecha es la apertura positiva de una fase inicial de sensibilización a la población interna y externa al centro, que sólo en procesos de continuidad podría llegar a calar en un proceso real de mejora.
  (…) Continúa en DVD, word.

TALLER EN GRUPO: DIAGNÓSTICO DE CONDUCTAS FAVORECEDORAS DE DESIGUALDAD HOMBRE-MUJER

EDAD y Otros	CONDUCTAS	CAUSAS	ALTERNATIVAS
3-11	Niños más libertad, ocio Juegos separados Si juegas con ellas, marica Si juegas con ellos, macho	Falta de valores igualdad No se habló-trabajó en grupo en escuelas, AAVV Gusta jugar en grupo a ser machistas	Horarios compartidos pactados Talleres de identidad-igualdad El juego comunitario, corresponsable
11-16	Insultos, agresividad Chicas ligonas son ligeras, chicos ligones son machitos y bien vistos	Se afianzan con lo agresivo Falta respeto y papeles iguales por falta de ideas y seguir hábitos del pasado Falta charlas en la casa	Reflexión en grupo, talleres de valores de sexualidad-igualdad Roles y teatro sobre tema
16-25	Dependencia de iniciativas del chico, chica a la espera No te pongas "minifalda… " ¡mira qué piernas¡	Cultura machista en las casas y no se habla de ello Abusos porque no se exige y luego la mujer cede	La mujer y su autoestima Trabajo en grupo chicas Denunciar las bromas Proponer seguimiento a novios, hermanos… no pasar ni una…
Adultos	Maltrato sicológico, físico Mujer conduce mal si yerra Hombre, error, mala suerte	Educación y hábitos No charla encasa, en serio Cultura del pasado, coches igual a hombría, TV	Debate con adultos hasta hacer reconocer errores con cercanos Análisis juntos de papeles y roles diarios, trabajos de casa…
3ª Edad	Hombre más irritado-humor Vieja arrugada, mala-fea Viejo arrugado, recio-mucha experiencia Actividad divertida: hombres, ellas punto de cruz…	Soledad mayor de varón Se repite la cultura de cine, de medios Lo divertido fuera de casa no valor a lo de casa	Acuerdos de paseos y charlas por pareja o pequeño grupo Debate en Residencia Talleres de igualdad en TICS, Cine y video, … Talleres sensibilidad para chico
Moda	Discriminar a quien no la sigue, va a su aire Chica debe estar flaca	La moda juega con más poder económico de hombres Se repite lo que los medios hacen famoso y bien visto	Crear estilo propio y de grupo Análisis de trato de mujer en anuncios, programas Cartas a director…
Lenguaje	Género masculino muy utilizado: chico, profesor… Contenido de aventura-fuerza en el hombre,sensibilidad en mujer	No se reconoce el error, parece un juego: Influencia del cine, TV… Educación de niños en casa	Ejemplificar al contrario Análisis de textos, cuentos Periódico escolar diferente, anuncios de igualdad Talleres compartidos
Medios comuni-cación	Utilización sexista papel de la mujer: Coches-pechos… Amenazar por móvil…	El sexo como aventura peligrosa, el consumo como reto erótico que engancha	Estudio de prensa y TV, cine Talleres sobre sexismo Programas alternativos Discriminación antimoda
Laboral	Menos sueldos Acoso de jefes Más exigencia en igual puesto	La mujer en casa Menos preparadas Los jefes son hombres y se defienden atacando	Equidad y paridad por ley Noticias incentivando paridad Denuncia si se acosa, urgente Formación y cualificación

Pon en común con el gran grupo tus conclusiones de grupo, prioriza lo fundamental, haz un plan.

3. Talleres y Actividades sobre Igualdad hombre-mujer

3.1. Asociación Mercedes Machado. La Laguna

Con el agradecimiento del Proyecto Atlántida por la colaboración en la edición, y el reconocimiento por la calidad de sus trabajos y desarrollo de experiencias. Sentimos no poder presentar impreso todo el inmenso e intenso trabajo del colectivo, por imperativos de espacio. (*Ver todos los módulos en DVD, word.)*

Temáticas abordadas (repartidas en sesiones y fichas, a reordenar según contexto):

- Previo: Crear grupo para trabajar la igualdad
- Primer tema: Género e identidad: quiénes somos
- Segundo tema: Autoestima
- Tercer tema: Género, valores y estereotipos
- Cuarto tema: Género y adolescencia
- Quinto tema: Más allá del héroe. Violencia e ideal masculino

LA EXPERIENCIA EN INTERVENCIÓN MEDIANTE DINÁMICAS –TALLERES

(Pautas generales a tener en cuenta para todos los talleres y en especial los relacionados con la Violencia)

▪ **Objetivos personales** (¿estamos convencidos/as de apostar por la igualdad?) (ver cuestionario para la reflexión personal del monitor /a: ¿Qué nos motiva a enseñar?)

▪ **Objetivos de la intervención** en Secundaria
- Aportar una visión de la **ganancia** mediante la equidad entre sexos.
- Reflexionar sobre **la realidad personal y social** en materia de género.
- Generar **un mínimo de aprendizajes en género y de forma vivencial**.
- Trasmitir la perspectiva de la **igualdad desde el convencimiento personal** como monitores (modelaje educativo desde la masculinidad y hacia la igualdad entre sexos).

No intente convertirse en una persona
de éxito, sino más bien de principios.

Albert Einstein

PRIMERA SESIÓN
Crear grupo. Género e Identidad

Primera parte: Crear Grupo.

0) **Presentación del curso y del bloque (ver información a participantes).** *Tiempo: 15 minutos*
1) **Comentario sobre organización de aula:**. *Tiempo 5 minutos*
2) **Actividad de Presentación. Presentación de la telaraña.** *Tiempo para la actividad: 30 minutos. Tiempo para el comentario de la actividad (gran grupo): 10 minutos*
3) **Reparto de roles.** *Tiempo: 10 minutos*
4) **Presentación: Técnica de presentación cruzada.** *tiempo: para la actividad. 30 minutos. Tiempo para el comentario de la actividad (gran grupo): 10 minutos*
5) **Acuerdos de comunicación, convivencia y funcionamiento.** *tiempo: para la actividad. 20 minutos. Tiempo para el comentario de la actividad (gran grupo): 10 minutos*
6) **Autoevaluación inicial.** *Tiempo: 10 minutos. Tiempo para el comentario de la actividad (gran grupo): 10 minutos*
7) **La Caja del Cariño.** *Tiempo: 10 minutos.*

Segunda parte: Género e Identidad.

8) **a) Desidentificación Sexo/Género: Técnica "La Rueda de las Palabras".** *Tiempo para constituir grupos e instrucciones: 15 minutos. Tiempo para grupos : 5 minutos para palabras, 10 minutos para definiciones.*
—-descanso: 20 minutos
Tiempo puesta en común: 15 minutos. tiempo Ronda de sentimientos: 5 minutos. Tiempo de comentario racionel en gran grupo: 10 minutos. Tiempo comentario monitora: 10 minutos más 20 de explicar transparencias. Tiempo de Ronda de comentarios de las/los participantes.: 10 minutos. Tiempo para comentar la actividad: ver siguiente punto. (15 minutos).

b) Actividad alternativa para la personas que han desarrollado la rueda de las palabras o similar anteriormente. *Tiempo: 45 minutos individual y microgrupo. Igual tiempo cuando de incorporan al gran grupo. Tiempo para exponer sus conclusiones al gran grupo: 15 minutos.*
9) **Caja del Cariño:** *Tiempo: 10 minutos. Tiempo para comentar: 10*
10) **Cierre de la sesión** *Tiempo 20 minutos.*

MEMORIA DE LO REALIZADO (Breve Resumen, extracto de fichas del colectivo)

Acuerdos de comunicación, convivencia y funcionamiento. *tiempo: para la actividad. 20 minutos. Tiempo para el comentario de la actividad (gran grupo): 10 minutos*

Cada quién dispuso de varios possit. Cada persona anotó en cada uno una frase que supusiera una propuesta para una buena comunicación, convivencia o funcionamiento. En la pared, un mural vacío tenía los siguientes títulos de apartados escritos: Comunicación, espacio-tiempo, otros convivencia. Una vez pegados los papelitos, se leyó en gran grupo un texto: "comunicación". Se rellenaron nuevos papelitos y se clasificaron todos por ideas-clave extraídas del texto. Se leyeron y cerraron los acuerdos, para pasarlos a limpio en el mural.

Los resultados fueron:

9) **Autoevaluación inicial.** *Tiempo: 10 minutos. Tiempo para el comentario de la actividad (gran grupo): 10 minutos* Se rellena la fiha de autoevaluación inicial, qedando así:
En cada una de las siguientes preguntas, me pondré a mi mism@ una puntuación entre 1 y 3. Si no me suena de nada, será un 1. Si me suena, un 2. Si puedo explicarla a un/a compañer@, pondré un 3.

Preguntas	Puntos y nº de personas		
1. Sè diferenciar sexo y género	1: 0	2: 19	3: 6
2. Sé explicar qué quiere decir "estereotipos sexistas"	1: 0	2: 21	3: 10
3. Sé caracterizar el estereotipo femenino y el masculino	1: 1	2: 21	3: 7
4. Sé cuáles son las características de una comunicación cooperativa y no sexista	1: 4	2: 19	3: 7
5. Conozco técnicas de cohesión grupal	1: 9	2: 11	3: 3
6. Conozco actividades para la positivación comunicativa	1: 9	2: 12	3: 0
7. Sé hacer una análisis sobre género y valores	1: 9	2: 11	3: 1
8. Conozco las asociaciones entre género y sentimientos	1: 16	2: 17	3: 1
9. Conozco las características psicosociales de la adolescencia y las necesidades pedagógicas derivadas de éstas	1: 10	2: 18	3: 1
10. Conozco las características de una pedagogía coeducativa	1: 22	2: 15	3: 0
11. Sé qué significa el concepto de Feminismo	1: 5	2: 15	3: 10
12. Conozco los conceptos de patriarcado, androcentrismo	1: 3	2: 20	3: 1
13. Sé diferenciar igualdad de homogeneidad, desigualdad de diferencia	1: 2	2: 17	3: 9
14. Conozco el concepto de discriminación directa e indirecta	1: 2	2: 23	3: 2
15. Conozco el concepto de acción positiva	1: 18	2: 7	3: 5

10) La Caja del Cariño. *Tiempo: 10 minutos.*

Cada una anota su nombre en un papelito, se juntan en una bolsa y se extrae un nombre. Cada una escribió, en el reverso, un mensaje positivo para esa persona, firmado. Lo introdujo en una cajita de cartón decorada con el nombre "caja del cariño"-

Segunda parte: Género e Identidad.

Desidentificación Sexo/Género: Técnica "La Rueda de las Palabras".

8.1. Instrucciones dadas a microgrupos
- Explicación sobre modalidades para constituirlos: Aleatoria (un nº a cada persona), por libre elección, segregada por sexos (interesante en todos los casos en que se trabaja identidad y género)... **Se elige segregada por sexos, a recomendación de la monitora-**
- Reparto de papeles en el microgrupo: portavoz, secretario/a, moderador/a (o dos:una persona para el tiempo, otra para el turno de palabra, observadora).

8.2. Constituimos los grupos. 5 participantes por cada.

8.3. Presentación de la técnica. Se hacen tres círculos rodeados de flechas en la pizarra, con una palabra en el centro para ejemplificar. Se trata de decir, en cada microgrupo, por turnos y muy rápido, una palabra asociada con la palabra del centro, sin pensar, lo más espontáneamente posible, hasta haber rellenado los círculos con una palabra por persona y círculo.

8.4. Constitución de grupos y reparto de palabras con sus círculos en las transparencias
grupo 1: "Mujer"
grupo 2: "Hombre"
grupo 3: "Masculino".
grupo 4: "Femenino".
grupo 5; "Mujer"
grupo 6: "Hombre"

8.5. Trabajo en grupos: Rellenaron los círculos con una palabra por persona y círculo, en transparencias.

— descanso: 20 minutos
tiempo puesta en común: 15 minutos. tiempo Ronda de sentimientos: 5 minutos. Tiempo de comentaqrio racionel en gran grupo: 10 minutos.Tiempo comentario monitora: 10 minutos +20 de explicar transparencias. Tiempo de Ronda de comentarios de las/los participantes.: 10 minutos. Tiempo para comentar la actividad: ver siguiente punto. (15 minutos).

8.6. Se vuelve al gran grupo, en U. Portavoces: leyeron las transparencias. Salieron las siguientes palabras:
tiempo: 15 minutos.

I. La comunicación

En una sociedad jerarquizada, como es la patriarcal, la comunicación se desarrolla en desigualdad:

- Tiene derecho a la palabra quien está dotad@ de alguna autoridad formal (ser jef@, ser profesor/a, tener mucha formación académica...) Al resto de las personas les corresponderá callar, escuchar y aceptar, ya que no se les reconoce su autoridad personal. Ello fomenta relaciones de superioridad e inferioridad.
- El lenguaje nombra sólo a los hombres y a lo masculino, excluyendo a las mujeres. Ello genera una identidad disminuida en niñas y mujeres y una sobrevaloración de niños y hombres, lo que puede conducir a un abuso de la palabra en espacios públicos por parte de los hombres. Y al silencio de las mujeres.
- Se centra más en corregir y en expresar lo negativo que en felicitar o en expresar cosas positivas. Ello merma la autoestima de las personas, y crea agresividad.

Si hablamos de la comunicación oral en un grupo grande, el orden jerarquizado crea problemas:

- Limita muchísimo la comunicación.
- Desarrolla la competencia entre las personas del grupo para demostrar quién sabe más.
- Origina debates para destrozar a quien tiene ideas diferentes de las nuestras.
- Fomenta el autoengaño: al abusar del tiempo de uso de la palabra para repetirnos, nos creemos que estamos ayudando o aportando cosas originales, cuando en el fondo sólo queremos lucirnos aparentando que sabemos más que otr@s...

Una comunicación en igualdad tendrá las siguientes características:

- **Reconocerá la autoridad de todas las personas**, evitando hablar desde posiciones de superioridad o inferioridad, y nombrando a cada quién.
- Nombrará a mujeres y a hombres. O sea, hará un **uso no sexista del lenguaje.**
- Será una **comunicación cooperativa,** no competitiva, lo que implicará saber opinar sin agredir a las personas que piensan de forma distinta, respetándolas y respetando sus ideas, así como saber usar un **lenguaje positivo.**

Para ello, las personas necesitan desarrollar algunas habilidades básicas:

> El curriculum es una urdimbre afectiva en la que se va tejiendo el tapiz de las relaciones.
>
> *Santos Guerra*

1. **Saber escuchar:**
   - Escuchar con una actitud que haga saber a quien habla que se le apoya: mirarl@...
   - Cuando oímos algo que entra en conflicto con nuestro pensamiento, autoobservarnos para ver qué sentimientos nos suscita, y ser conscientes de lo que nos pasa...
   - Concentrarnos en lo que nos dicen, evitando estar pendientes de lo que queremos decir nosotr@s
2. **Saber intervenir:**
   - Saber que lo que aportamos puede ser útil: no quedarnos sin decirlo por vergüenza (nos autoagredimos) ni repetir lo mismo que se dijo para lucirnos (abusamos del tiempo de l@s demás)
   - Usar un lenguaje adecuado: evitar competición, agresión, negatividad. Nombrar a las personas, nombrar a ambos sexos, términos positivos...
   - Ser firmes en la expresión de nuestros criterios.

En definitiva, comunicarnos reconociendo el valor de todas las personas.

Los estereotipos sexistas y la autoestima

	IV. Para el masculino	V: Para el femenino
Una función económica	Trabajo remunerado	Trabajo familiar y gratuito
Modelos ideales ("arquetipos")	El héroe, el patriarca	La bella, la madre/cuidadora
VI. Capacidades y valores VII. asociados	Racionalidad, independencia, autonomía (en lo público), fortaleza (física), objetividad, riesgo, valor, ambición, fuerza, autoridad, protagonismo, libertad, firmeza, iniciativa	Flexibilidad, solidaridad, emotividad, autonomía (en lo privado), compromiso, responsabilidad, intuición, prudencia, ayuda, cariño, entrega, bondad, delicadeza, amor, ternura, comprensión, paz, suavidad
VIII. Contravalores asociados	Frialdad, irresponsabilidad (en el ámbito privado), imprudencia, egoísmo, rigidez, agresividad, autoritarismo, **violencia**	Parcialidad, dependencia, **sumisión,** resignación, debilidad, simulación, falsedad
IX. Modelo sexual	Activo	Pasivo
X. Proyecto de vida	Centrado en sí mismo	Centrado en la relación con las otras personas
XI. Valoración de sí	Un proyecto de vida centrado en sí o en los y las demás Supervaloración	Infravaloración
XII. En la relación	Dominación	Subordinación
XIII. Sentimientos cuya expresión XIV. está legitimada	Ira, enfado, cólera, seguridad, valor, impaciencia , estrés, confianza (en sí mismo)... **pocos**	Ternura, amor, cariño, miedo, timidez, paciencia, admiración, compasión, bondad, confianza (en las demás personas), dolor, alegría, culpa, tristeza, nostalgia, desesperación, arrepentimiento...

¿Qué favorece mejor la autoestima: Cobrar por un trabajo o trabajar gratis?
¿Qué favorece mejor la autoestima: Ser un héroe o una cuidadora?
¿Qué favorece mejor la autoestima: ser dominador o ser sumisa?
¿Qué favorece mejor la autoestima: Ser activa o ser pasiva en la sexualidad
¿Qué favorece mejor la autoestima: Un proyecto de vida centrado en sí o en los y las demás?
¿Qué favorece mejor la autoestima: poder expresar libremente la cólera o no poder hacerlo?

Una persona puede sentir:

☐ amor	☐ enfado	☐ apasionamiento
☐ ira	☐ odio	☐ vergüenza
☐ alegría	☐ tristeza	☐ angustia
☐ tranquilidad	☐ humillación	☐ terror
☐ languidez	☐ venganza	☐ ansiedad
☐ rabia	☐ serenidad	☐ interés
☐ dolor	☐ nostalgia	☐ armonía
☐ pena	☐ impotencia	☐ felicidad
☐ superioridad	☐ cariño	☐ satisfacción
☐ deseperación	☐ inferioridad	☐ placer
☐ ternura	☐ abandono	☐ aceptación
☐ admiración	☐ traición	☐ sorpresa
☐ estima	☐ fascinación	☐ confianza
☐ desasosiego	☐ desprecio	☐ bondad
☐ culpa	☐ miedo	☐ generosidad
☐ desánimo	☐ esperanza	☐ belleza

Señala por orden de prioridad (colocando un número en cada recuadro) en cuáles de estos sentimientos te encuentras con mayor frecuencia:

Elige dos sentimientos positivos y dos sentimientos negativos describiendo situaciones en que los has sentido:

sentimientos	situaciones en que los has sentido

Los alumnos aprenden de aquellos profesores a los que aman.

Santos Guerra

SENTIMIENTOS

Trataré de señalar cuáles son los que he sentido en las últimas 6 semanas. Escribiré su nombre en la tabla de debajo, intentando describir en qué parte del cuerpo me afectó (se me aceleró el corazón, me puse colorada, me entró calor en las manos, se me agarrotaron las piernas..., respiré profundamente, sentí muy ligeras las piernas...):

1. Alegría
2. Amor
3. Amistad
4. Armonía
5. Arrepentimiento
6. Admiración
7. Abandono
8. Angustia
9. Bondad
10. Aceptación
11. Tranquilidad
12. Rabia
13. Culpa
14. Cariño
15. Cólera
16. Calma
17. Confianza
18. Curiosidad
19. Diversión
20. Desesperación
21. Desasosiego
22. Congoja
23. Contento
24. Compasión
25. Cansancio
26. Comodidad
27. Desánimo
28. Dolor
29. Euforia
30. Enfado
31. Fascinación
32. Felicidad
33. Frialdad
34. Ira
35. Inquietud
36. Inseguridad
37. Interés
38. Humillación
39. Inferioridad
40. Impaciencia
41. Impotencia
42. Tristeza
43. Temor
44. Terror
45. Ternura
46. Timidez
47. Traición
48. Tranquilidad
49. Vergüenza
50. Miedo
51. Nostalgia
52. Odio
53. Orgullo
54. Pena
55. Pasión
56. Satisfacción
57. Placer
58. Serenidad
59. Seguridad
60. Superioridad
61. Vergüenza
62. Miedo
63. Nostalgia
64. Odio
65. Orgullo
66. Satisfacción
67. Serenidad
68. Seguridad
69. Superioridad
70. Soberbia
71. Suavidad
72. Melancolía
73. Estrés
74. Venganza
75. Ansiedad
76. Rencor
77. Rigidez
78. Relajación
79. Vitalidad
80. Valor

Otros:
81. .....
82. .....

Otros:
.....
.....
.....
.....
.....

XV. Sentimientos	***Descripción de la vivencia corporal***	***Parte del cuerpo***
Ej: alegría	Ej: respiro más profundamente, los pies se me mueven con ganas de bailar, sonrío	Pulmones, pies,

Enseñar es un ejercicio de inmortalidad. De alguna forma seguimos viviendo en aquellos cuyos ojos aprendieron a ver el mundo a través de la magia de nuestra palabra. Así, el profesor no muere nunca...

Rubem Alves (1996)

MEMORIA, Tercera sesión. Género y adolescencia. La Coeducación en la etapa Secundaria. Reflexión pedagógica. Memoria

Primera Parte: Crear Grupo

1. **Reparto de roles y repaso sesión anterior:** nuevas observadoras, moderadora del turno de palabra y del tiempo. Repaso de la sesión anterior: Se observa de acuerdo con los ítems de los "acuerdos de comunicación y funcionamiento", eligiendo varios papelitos cada persona. *Tiempo: 15 minutos*
2. **Relajación**
   - Se desarrolla una técnica sencilla, teniendo en cuenta que estamos sentadas.
   - A continuación, se explicó el sentido que tiene la relajación, en este caso, concentrarnos en nosotras mismas y abrir nuestra mente a la comprensión, para facilitar la tarea que desarrollaremos a a continuación, que es una tarea que tiene que ver con los sentimientos.

   Tiempo: 15 minutos. Material: casette y música de relajación. Comentario: 5 minutos

Segunda Parte: Adolescencia Coeducación.

3. El cardiograma de mi adolescencia.

3.1 Espacio individual. Trabajamos con una ficha y con una gráfica. Sobre el eje vertical se sitúan los corazones: uno roto por un rayo (tristeza, miedo, rabia) en la parte baja, uno sin nada (ni tristeza ni alegría, estado intermendio...) y uno luminoso con un sol (alegría, felicidad, bienestar...) en la parte alta. En la línea horizontal se situarán los segmentos de los años de la adolescencia: de 12 a 13 años, de 13 a 14, de 14 a 15... hasta los 18. Instrucciones dadas: **"Iremos recordando los acontecimientos tristes, alegres e intermedios de cada año, y poniéndolos con una cruz sobre la gráfica, donde se cruzan el corazón y el año. Luego, numerándolos, anotaremos en un papel una pista de cada uno, pues debemos recordarlo. Y los uniremos con una línea los puntos, obteniendo una gráfica"**
Tiempo: 25 minutos

3.2 Coescucha. Parejas: la actividad consistió en contar nuestra gráfica, voluntariamente, aplicando las reglas para la buena escucha- Instrucciones " **se trata de que cada quien explique aquello de sus hojas personales que desee contar a su compañera/o, y sólo aquello que desee contar, por turnos. Quien escucha debe estar totalmente en silencio, mirándole a los ojos, evitando toda distracción, y atenta/o a lo que comunica la otra/o. La actitud corporal debe ser adecuada: debe mantenerse una posición que permita a quien habla sentirse apoyada incondicionalmente por quien escucha. Evitar trasladar lo que la otra cuenta a la propia experiencia ("espera, espera, a mí me ocurre algo parecido") Cuando la otra acabe se podrán hacer preguntas, pero se debe evitar dar consejos si quien ha hablado no los pide. Cuando acabe una persona, empezará la otra**"
Tiempo: 15 minutos

3.3. Se vuelve al círculo. Se abre un turno de intervenciones voluntarias. Las personas expresan, unas, su sorpresa ante hechos que no recordaban, otras su dificultad para el recuerdo, otras su alivio o satisfacción al expresarse…
Tiempo: 10 minutos

4. La adolescencia: trabajo de un documento con expresión sentimental.

Gran grupo: se iba leyendo por turnos, en voz alta, por párrafos el documento: Adolescencia, Género y Educación. Cada poco, nos paramos y cada persona subraya las palabras o frases que le impactaron emocionalmente. Tras escribir todas las personas lo que desearon, hubo un turno de lectura voluntaria de los escrito. Así hasta acabar. Hubo muchas intervenciones, lo cual fue un índice de confianza mutua y motivo de agradecimiento. En algún mo-

mento, la intervención se iba hacia el debate sobre las ideas, recordando la monitora que no se trataba de eso, sino de **expresar solamente sentimientos, dejando para el siguiente ejercicio la valoración de las ideas expuestas en él.**

Tiempo: 35 minutos. Comentario de la técnica: 10 minutos.

descanso:15 minutos.

5. **La adolescencia: trabajo con debate de un documento.**

Gran grupo: ronda de intervenciones sobre los contenidos. Se abordaron temas relativos a la etapa adolescente, así como sobre el modelo educativo sexista y sus consecuencias sobre la adolescencia. La mayor parte de las intervenciones mostraban acuerdo con el contenido. Se aclaró algún concepto, como el de distinguir entre la cólera-ira (emoción básica) y el odio (sentimiento, con varios componentes emocionales, sociales y de valores) Se hicieron recomendaciones bibliográficas sobre sentimientos- *Tiempo: 20 minutos.*

6. **Características de una pedagogía coeducativa.** Se hizo un listado de características que debe reunir un modelo educativo de carácter coeducativo, con las aportaciones de todos/as.

Características de una pedagogía coeducativa.	
Bases	**Fines**
- que se valore a las personas - la igualdad beneficia a ambos sexos - respeto y valoración de las diferencias individuales - evitar estereotipos - tod@s somos seres humanos	- fomentar valores positivos que ayuden a construir el proyecto de vida - educar en la igualdad - Fomentar el desarrollo de la identidad personal en niños y niñas - no sólo formarnos a niveles académicos y profesionales, sino a niveles humanos - potenciar las capacidades individuales

LA EXPERIENCIA EN INTERVENCIÓN MEDIANTE DINÁMICAS –TALLERES

(extractos de todo el material del colectivo a disposición en pdf)

EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA: Actividades Coordinadas por Ricardo Rivero

(Pautas generales a tener en cuenta para todos los talleres y en especial los relacionados con la Violencia)

- **Objetivos personales** ¿estamos convencidos/as de apostar por la igualdad? ver cuestionario para la reflexión personal del monitor /a: ¿Qué nos motiva a enseñar?
- **Objetivos de la intervención** en Secundaria
  - Aportar una visión de la ganancia para el hombre mediante la equidad entre sexos.
  - Reflexionar sobre la realidad personal y social en materia de género.
  - Generar un mínimo de aprendizajes en género y de forma vivencial.
  - Transmitir la perspectiva de la igualdad desde el convencimiento personal como monitores (modelaje educativo desde la masculinidad y hacia la igualdad entre sexos).
- **Metodología - Modelo educativo .**
  - Modelo constructivista, participativo, dinámico... El alumnado construye los contenidos, las reflexiones y llega a conclusiones (el monitor propone dinámicas y guía mediante preguntas)

Ser un hombre

Se entiende como hombre a aquella persona dura, tosca, de gestos algo agresivos que refleja constantemente su fuerza física. Suele ser algo descuidado en su aspecto físico (ropa mal colocada, palillo en la boca, camisa muy abierta...) camina con poca expresividad y despacio, con los brazos abiertos y pisando fuerte. No suele manifestar sus sentimientos de cariño, de tristeza, no llora y no suele ser muy expresivo, ni mueve los brazos cuando habla. No le gusta bailar, ni abrazar a sus amigos o amigas y tampoco que le toquen. No soporta cuidar de bebes ni niños/as pequeños/as ni jugar con ellos, ni cuidar de enfermos/as o de personas mayores. No realiza las tareas de la casa como la de limpiar, cocinar, coser, comprar, etc... salvo que viva sólo y así todo, suele hacerlas mal y es algo más sucio. Siempre conduce el coche, antes que cualquier mujer salvo que no tenga carné de conducir. Le cuesta hablar de sus miedos y preocupaciones. No puede tener amigas, ya que sólo ve en las mujeres sexo. Para ser un auténtico hombre debe sentirse atraído por mujeres y nunca por hombres. Compite con otros hombres o hace piruetas extrañas con su coche o moto. Alardea comparando su riquezas o pertenencias. Suele golpear objetos, escupir constantemente y rascarse sus genitales como símbolo de poder y fortaleza. No habla de muchas más cosas que de fútbol, mujeres y coches.

1- ¿Con qué aspectos del texto te muestras de acuerdo?

2- ¿Subraya aquellos aspectos del texto con los que te muestras totalmente contrario?

3- ¿Qué cosas están mal vistas que las haga un hombre y no que las haga una mujer?

4- ¿Puede ser un homosexual todo un hombre?

5- ¿Qué cosas sólo se le permite hacer y sentir a las mujeres u homosexuales y no a los hombres?

6- ¿Qué diferencias crees que hay entre el hombre y la mujer?

7- Que a ti hombre, no te permitan llorar, bailar, cuidar de un niño/a pequeño/a, cuidar de una persona mayor o enfermo/a, ponerte guapo y exigirte hacerte siempre el fuerte, etc... ¿se puede considerar Violencia? Subraya las que creas que son violencia.

8- Que a una mujer le exijan ir siempre arreglada, ser sensible y débil, cuidar de todos/as, hacer todas la tareas de la casa, no dejarle estudiar ni salir, servir como objeto sexual, etc...¿se puede considerar Violencia? Subraya las que creas que son violencia.

Anexo dinámica 4: Derrocando mitos sobre la violencia contra las mujeres: Ricardo Rivero

Mito nº 1: Los casos de violencia contra las mujeres son escasos y no representan un problema tan grave es Falso. Las denuncias sobre este tema suponen en nuestro país unas 20.000 al año; teniendo en cuenta que sólo se denuncia un 10% de los malos tratos nos podemos hacer una idea de la magnitud del fenómeno. Las investigaciones más recientes demuestran que un 38% de españolas (casi 7 millones) reconocen haber sido maltratadas en algún momento de su vida. (Encuesta del Instituto Opina, 2000).

Mito nº 2: Sólo en las familias marginales hay violencia es Falso. La violencia doméstica se produce en todas las clases sociales, sin distinciones económicas, de etnia, de estatus, de nivel cultural,... Así lo avalan numerosos estudios (Hyde, 1995; Pérez del Campo, 1995; Eriksson, 1997; Heise y col., 1999)

Mito nº 3: Los maltratadores padecen algún tipo de enfermedad mental es Falso. En menos del 10% de los casos se han encontrado patologías mentales graves asociadas a la violencia de género. El estudio de Belén Sarasúa y col. (1994), por ejemplo, habla de una incidencia de entre un 5% y un 7% de enfermedad mental entre los maltratadores.

Mito nº 4: Los hombres son violentos porque están en paro, la sociedad no les ofrece alternativas y consumen sustancias adictivas es Falso. Se intenta justificar la violencia por circunstancias transitorias. Se ha demostrado que siguen siendo violentos aunque no consuman y tengan trabajo, porque subyacen circunstancias más profundas. En el caso del alcohol, son muchos los estudios que lo relacionan con el maltrato (los datos oscilan entre un 25% y un 85% de maltratadores bajo los efectos del alcohol cuando cometen el maltrato, pero también los estudios hablan de que el alcohol y otras drogas no hacen que las personas se vuelvan violentas, pueden actuar como desencadenantes, deshinibidores y agravantes, pero no son la causa.

Mito nº 5: A las mujeres maltratadas les gusta que les peguen, de lo contrario no permanecerían en una relación violenta es Falso. Una cosa es un acuerdo sadomasoquista entre adultos responsables y conscientes y otra muy distinta la violencia de género. Hay un elemento fundamental que paraliza la decisión de abandonar una relación violenta y es el miedo, al margen de los sentimientos de indefensión, la soledad, la falta de apoyo,... Diferentes estudios hechos al respecto descartan la personalidad masoquista como argumento para que las mujeres aguanten la violencia, pero establecen otras causas como la escasez de estrategias de afrontamiento, dependencia emocional y/o económica, temor a represalias, frecuencia, duración y severidad del maltrato, influencia de las creencias religiosas, interiorización del rol femenino tradicional, déficits de autoestima,... En definitiva, hay una amplia combinación de razones psicológicas, económicas, sociales y legales para soportar una relación violenta.

Mito nº 6: Las víctimas del maltrato a veces se lo buscan, lo provocan es Falso. La conducta violenta es absoluta responsabilidad de quien la ejerce. No se ha encontrado ninguna evidencia de características psicológicas o patrón de conducta que prediga que una mujer será golpeada.

Mito nº 7: El maltrato emocional no es tan grave como la violencia física es Falso. Si es continuado puede provocar un gran desequilibrio emocional, y es más fácil eliminar un hematoma que continuos insultos y vejaciones. (Ver consecuencias del maltrato).

Mito nº 8: La conducta violenta es algo inherente a la esencia del ser humano es Falso. La conducta se aprende a partir de modelos familiares y sociales que la consideran un recurso válido para resolver conflictos.

Mito nº 9: Las mujeres maltratan igual que los hombres, y los hombres maltratados constituyen un problema tan grave como las mujeres maltratadas es Falso. Todos los estudios que hablan de la incidencia de la violencia de género concluyen con que las mujeres suponen entre el 80% y el 95% de las víctimas de malos tratos (Vázquez, 1993; Rodgers, 1994; Pagelow, 1997; Echeburúa y Corral, 1998). Los estudios que utilizan ciertos colectivos de hombres para argumentar que ellos son maltratados en idéntica proporción se ha comprobado que han sido sesgados y sin perspectiva de género (ejemplo, estudio de Murria Straus con la Escala de Tácticas de Conflicto, CTS).

Mito nº 10: En el caso de que tengan hijos/as es mejor que aguanten es Falso. Si la mujer es agredida, las niñas y los niños presenciarán las humillaciones de su madre en muchas ocasiones, convirtiéndose en testigos y/o en víctimas directas, produciéndoles trastornos de conducta, de salud y de aprendizaje. Los niños incorporarán un modelo de relación agresiva y las niñas de victimización.

Mito nº 11: La violencia es asunto de la pareja implicada y no deben meterse otras personas es Falso : La violencia incluso en el ámbito privado es un problema de todos/as (problema social y de derechos humanos) y debemos tomar medidas de denuncia o de apoyo a la víctima para que no peligre su integridad y su vida. Todos/as somos responsables de esas situaciones conocidas y es vital el apoyo para que las víctimas salgan del aislamiento que les han propiciado.

VERDADES DEL MALTRATO

El proceso de maltrato consiste en los mecanismos que el violento habilita para hacerse con el control de la vida de las mujeres. Este concepto es fundamental a la hora de desarrollar metodologías y estrategias de supervivencia. Realmente la gran mayoría de mujeres maltratadas no inician estos procesos, y cuando lo hacen no siempre tienen éxito porque no han tenido suficiente control real sobre sus vidas. El control es el concepto a desactivar para que se inicien los procesos de supervivencia.

El control de una persona sobre otra implica que aquella tiene más dominio sobre la conducta o los puntos de vista de la segunda que ella misma. Y las formas de maltrato son auténticas formas de control:

- control de las relaciones externas
- control de los momentos de intimidad
- control del tiempo
- control emocional
- control de los/as hijos/as
- control del dinero
- control de la vida (asesinato)
- control de la sexualidad
- control de la reproducción
- control del acceso a los bienes...

Masculinidad y *feminidad*

Por cada mujer cansada de aparentar debilidad,
hay un hombre débil cansado de parecer fuerte.

Por cada mujer cansada de tener que actuar como una tonta,
hay un hombre agobiado por tener que aparentar saberlo todo.

- Por cada mujer cansada de ser calificada como "hembra emocional",
hay un hombre a quien se le ha negado el derecho a llorar y a ser delicado.

- Por cada mujer catalogada como poco femenina cuando compite,
hay un hombre obligado a competir para que no se dude de su masculinidad.

- Por cada mujer cansada de ser un objeto sexual,
hay un hombre preocupado por su potencia sexual.

- Por cada mujer que se siente atada por sus hijos,
hay un hombre a quien le ha sido negado el placer de la paternidad.

- Por cada mujer que no ha tenido acceso al trabajo o a un salario satisfactorio,
hay un hombre que debe asumir la responsabilidad económica de otro ser humano.

- Por cada mujer que desconoce los mecanismos del automóvil,
hay un hombre que no ha aprendido los secretos del arte de cocinar.

- Por cada mujer que da un paso hacia su propia liberación,
hay un hombre que redescubre el camino hacia la emancipación. (Anónimo)

3.2. Unidad Didáctica: Violencia de Género

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación
Autores: Gutiérrez Ruiz, Alicia
Haro Román, Carmen
Luque Barea, Mar
Navarro Calero, Raquel
López Ruiz, Juan Ignacio (Coordinador)

INTRODUCCIÓN

No cabe duda que la violencia de género es un tema relevante en la sociedad actual. Pero, ¿es la violencia doméstica una consecuencia del siglo XXI? A esta cuestión, algunos jóvenes de hoy en día responderían probablemente que "sí". No obstante, si trazamos una mirada retrospectiva, podemos observar en la historia cómo ha sido una problemática que ha estado presente en todas las culturas a lo largo de los siglos.

Entonces, ¿cuál es la diferencia entre hoy día y hace, por ejemplo, una década? El contraste reside en la educación como cambio regenerativo de cultura; es decir, tomando conciencia de este grave problema. Por ejemplo, ahora una mujer no tiene la obligación de estar sometida a un hombre; ni un hombre tiene que sufrir la constante humillación y desvalorización por parte de una mujer; ni un padre tiene el poder "ilimitado" para hacer lo que quiera con sus hijos. Sino que ante todo, independientemente de nuestro sexo, nivel socioeconómico, cultura o religión, somos personas y tenemos unos derechos que prevalecen por encima de todo.

Gracias a dicha concienciación, cada vez son más las personas que denuncian en la actualidad los casos de violencia doméstica. Ésta es precisamente nuestra problemática central: el eje de esta unidad didáctica se ha centrado en la violencia doméstica no porque sea una consecuencia o una invención del siglo XXI, sino porque es uno de los conflictos más comunes, tristes y antiguos de la historia de la humanidad. No obstante, ha sido más recientemente cuando la educación está abriendo los ojos de muchas víctimas e incluso las mentes de muchos potenciales agresores. Con esta Unidad Didáctica pretendemos contribuir a prevenir la creciente violencia en el seno de las familias de nuestra sociedad, promoviendo desde los centros educativos actitudes críticas y solidarias, así como conductas cooperativas, pacíficas y basadas en el respeto y la igualdad entre mujeres y hombres.

La Unidad Didáctica que se presenta en este trabajo va dirigida, en principio, al alumnado de 3º de ESO; si bien, los diferentes elementos (objetivos, contenidos, actividades…) que la componen pueden ser adaptados a otros niveles educativos. En cualquier caso, el equipo docente deberá realizar una contextualización de la propuesta a las características singulares tanto de su alumnado como del centro escolar en que desempeñan su tarea profesional.

OBJETIVOS GENERALES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

- Adoptar una actitud crítica y, de este modo, tomar conciencia ante los diferentes tipos de violencia.
- Ayudar a las familias y a los alumnos que son víctimas de cualquier tipo de violencia y, en especial, dentro de su propio hogar.
- Adoptar una actitud de rechazo ante situaciones de violencia doméstica.
- Comprender los conceptos y procesos básicos relacionados con los conflictos, la violencia de género y la convivencia.
- Aprender a convivir con personas de distinto sexo, género, cultura...
- Ser capaz de mantener una actitud activa durante el aprendizaje de los diversos aspectos abordados en la Unidad Didáctica.
- Asumir que tanto los hombres como las mujeres tienen los mismos derechos y deberes en el trabajo y en el hogar.
- Conocer el rol de la mujer en las diversas culturas a lo largo de la historia.
- Crear un clima basado en los valores de igualdad y justicia social.
- Ser capaz de mantener una actitud pacífica ante los diversos conflictos que pueden surgir en el seno familiar o en otros contextos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE CADA ÁREA

Lengua Castellana y Literatura:

- Conocer y apreciar las obras básicas literarias tanto de nuestra época como de épocas pasadas, reflexionando sobre la temática de la violencia.
- Expresarse sobre la violencia doméstica tanto de forma oral como escrita, respetando las reglas de la Lengua Castellana, sus pensamientos y sentimientos, desarrollando su capacidad crítica, imaginación y estilo propio.
- Diferenciar a través de la Literatura los papeles de los diferentes miembros de la familia, fomentando así, la cohesión familiar.
- Reconocer los valores ideológicos que se encuentran ocultos en los usos socales de la Lengua Castellana, denunciando así los usos sexistas de ésta.

Matemáticas:

- Saber hacer uso del pensamiento lógico de la Estadística para aplicarlo a problemas reales de la vida cotidiana y familiar.
- Tomar conciencia de la gravedad del problema de la violencia doméstica a través de la Estadística.
- Interpretar los datos estadísticos de diferentes casos de violencia doméstica.
- Resolver problemas sobre la violencia doméstica a través de conocimientos matemáticos.

Geografía e Historia:

- Tomar conciencia de lo que ha supuesto la violencia de género a lo largo de la historia de la humanidad.
- Conocer los presupuestos básicos de las diversas culturas para valorar el papel de hombres y mujeres en las actividades colectivas a lo largo de la historia.
- Comprender los diferentes tipos de familias existentes e identificar los principales componentes para el fomento de la cohesión familiar.
- Comprender y analizar el problema de la violencia doméstica en diferentes contextos culturales y geográficos.

Música:

- Expresar sus pensamientos y sentimientos sobre la violencia a través de la música para combatirla.
- Analizar obras musicales sobre violencia y diferencia de género, y comprender su significado social.
- Participar en actividades musicales, fomentando así, su capacidad reflexiva y crítica sobre las cuestiones de violencia doméstica.
- Rescatar obras musicales en las que se traten los diferentes papeles que juegan los diversos miembros de la familia, para la toma de conciencia de la necesidad de la unión y paz familiar.

Educación plástica:

- Interpretar críticamente pinturas y esculturas, sensibilizándose con las cuestiones de la violencia doméstica.
- Expresar pensamientos y sentimientos sobre la violencia doméstica a través del arte.
- Participar en actividades plásticas, fomentando la capacidad crítica, tolerancia y rechazo ante todo tipo de discriminaciones.
- Adquirir, apreciar e interpretar diversas formas de expresión plástica adquiriendo una actitud tolerante hacia las personas sin diferencias de género.

METODOLOGÍA

A continuación se exponen los principios didácticos que orientan el desarrollo de las actividades (López Ruiz, J.I., 2005):

➔ **CONSTRUCTIVISMO:** Se refiere a un aprendizaje significativo basado en relaciones sustantivas entre conocimientos previos y nuevas informaciones. Gracias a este principio los alumnos van construyendo su conocimiento a partir de las conexiones que van estableciendo entre aquello que ya conocen y los nuevos contenidos que se van poniendo en juego.

- **INVESTIGACIÓN:** Implica un aprendizaje basado en problemas. El trabajo de los estudiantes se desarrolla mediante proyectos de forma colaborativa. Para ello, es necesaria la búsqueda de información a través de diferentes fuentes.
- **ACCIÓN:** Se refiere a que el alumnado aprenda haciendo. Este aprendizaje está basado en la experiencia reflexiva así como en la actuación e intervención en el medio persiguiendo su mejora. De esta forma, los nuevos conocimientos adquieren cierta funcionalidad.
- **FLEXIBILIDAD:** Adecuación a los diversos contextos, estudiantes y temáticas. Se deben utilizar distintos tipos de agrupamientos y de espacios o ambientes de aprendizaje.
- **ACTUALIDAD:** Se trata de priorizar contenidos relevantes que reflejen la problemática social o ambiental vigente en nuestros días.
- **INTERDISCIPLINARIEDAD:** Uso de distintas disciplinas de forma integrada para comprender en profundidad y holísticamente el objeto de estudio en cuestión.
- **INTERCULTURALIDAD:** Se trata de un enfoque de enseñanza que no promueva la exclusión de los alumnos y que fomente el intercambio enriquecedor entre estudiantes provenientes de diversas culturas.
- **ÉTICA DEMOCRÁTICA:** Enseñanza basada en principios como la autonomía, la libertad, la justicia, la cooperación, la equidad, la participación y la solidaridad.
- **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:** Currículum que contemple las necesidades educativas de todos los alumnos y que atienda la creciente diversidad en el aula, respetando las diferencias sin discriminación.

LISTADO DE ACTIVIDADES

A) PERSPECTIVAS DEL ALUMNADO:

1. Debate: "Discriminación, ¿también tú lo has sufrido?"
2. ¿Qué ocurre entre chicos y chicas?
3. Puesta en común: "¿Qué tipos de violencia doméstica crees que existen y en qué consisten?"
4. Lluvia de ideas: "¿Qué factores crees que influyen en la violencia doméstica?"
5. Mass Media: ¿Los conoces?

B) PONER EN JUEGO NUEVAS INFORMACIONES:

6. Por un día, imagina que vives en otra familia
7. Debate: "¿Cuál es el modelo de familia "normal"?"
8. Lectura: "*¿Lapidación? Mujer árabe, Islam y sociedad*".
9. Mujer en la Historia, ¿qué papel ha jugado?
10. Mujer en la Historia, ¿cómo la representarías?
11. Visita a una casa de mujeres maltratadas: "organizaciones feministas: ¿qué hace una chica como yo en un sitio como este?"
12. Conferencia: "Y después del primer golpe, ¿qué? Prevención y ayuda a la violencia contra las mujeres"
13. Video: "El bola"
14. Exposición de obras de arte: "¿realidad reflejada en el arte?"
15. Capturar imágenes (fotos o vídeos) de posturas machistas y feministas.
16. Resuelve el problema.
17. Violencia doméstica en la música, ¿te suenan?

C) CONSOLIDACIÓN, APLICACIÓN Y EXPRESIÓN:

18. Busca noticias (periódicos, Internet, TV...) relacionados con la violencia de género que no sean de violencia doméstica.
19. Debate: "¿Violencia doméstica en los Mass Media?"
20. Vídeo: "Sólo Mía"
21. Busca y analiza logros obtenidos por las mujeres a lo largo de la historia ¿los conocías?
22. Haz un listado de propuestas para resolver los conflictos de forma pacífica.
23. La "Gran exposición final"
24. Vídeo: "Cuando el hogar es un infierno"

D) REFUERZO EDUCATIVO Y AMPLIACIÓN:

25. Realiza una investigación sobre los derechos de la mujer en el ámbito laboral.
26. Estereotipos masculinos y femeninos ¿se puede acabar con ellos?

27. 25 de Noviembre: "Día Internacional contra la Violencia hacia las mujeres"
28. ¿Te estremecen los datos estadísticos?
29. ¿Es el hombre víctima también de la violencia doméstica?
30. ¡Hablemos sobre violencia doméstica!

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

EVALUACIÓN INICIAL

CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

1. ¿Qué entiendes por violencia doméstica?
2. ¿Cuál de las siguientes situaciones clasificamos como machistas o feministas?
   - **a)** Un anuncio de productos de limpieza en el que la protagonista es una mujer.
   - **b)** La mujer le dice al esposo: "¡No le des de comer al niño porque seguro que lo manchas todo, yo lo haré!"
   - **c)** Vamos a repartirnos el trabajo; nosotras tres buscamos la información y la organizamos, tú Luis, lo pasas a ordenador.
   - **d)** Si mi novia bebiera o fumase, ¡la dejaría! Puesto que si lo hiciera sería muy poco femenino.
3. Une con flechas:

Violencia física	No sirves para nada
Violencia psíquica	Todavía tengo su mano señalada desde que me agarró
Violencia sexual	Mi jefe está siempre haciendo referencia a mi escote, ¡no aguanto más!

4. ¿Cuál de los siguientes grupos de personas se pueden clasificar como familia?
   - **a)** Madre, padre, hijos.
   - **b)** Padre, madre, hijos.
   - **c)** Madre, hijos.
   - **d)** Padre en casa y madre trabaja fuera de casa.
   - **e)** Ninguna.
   - **f)** Todas.
   - **g)** A y c.
   - **h)** A y d.
5. Completa con una palabra:
   Hay mayor número de casos de violencia doméstica en países _____
   En el año 1998 los casos de maltrato infantil eran _____ denunciados que en 2004.
6. ¿Cuál de los siguientes gráficos podrías relacionar con los Mass Media?

7. Realiza un esquema con los diferentes ámbitos en los que puede existir violencia.
8. Verdadero o falso:
   - **a)** Violencia doméstica es sólo cuando una pareja se pelea.
   - **b)** Una persona con nivel cultural bajo tiene más tendencia a ser violento.
   - **c)** Una mujer agredida por su jefe es una mujer que sufre violencia doméstica.
   - **d)** Algunos dibujos animados fomentan la violencia doméstica.
9. Completa la frase:
   Terminaremos con la violencia doméstica si...

AUDIOVISUALES COMENTADOS

- Película: "*El bola*".
- Reportaje de investigación: "*Cuando el hogar es un infierno*".
- Canción: Bebe "*Ella*".
- Canción: Andy y Lucas "*En tu ventana*".
- Canción: Melody "*Vete de aquí*

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

LIBROS

- Asamblea de Mujeres de Córdoba Yerabuena (2001) "*Feminismo es...será*". Córdoba (Universidad de Córdoba): Servicio de Publicaciones.
- Wexler, David (2003) "*Violencia doméstica 2000: programa integrado de habilidades para hombres latinos, con adaptaciones culturales: manual para facilitadores*". San Diego: Health Transformations.
- Barragán, Fernando (2001) "*Violencia de género y vitae: un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*". Archidona: Aljibe D.L.
- Alberdi, Inés (2002) "*La violencia doméstica: informe sobre los malos tratos a mujeres en España*". Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Echeburúa, Enrique (1994) "*Personalidades violentas*". Madrid: Pirámide.
- Fischman, Yael (2000) "*Mujer, sexualidad y trauma*". Buenos Aires: Lugar, co.
- Navarro Ferrer, Ana Mª (1982) "*Feminismos, familia y mujer*". Pamplona: Eunsa.
- Cantón Duarte, José (1998) "*Malos tratos y abuso sexual infantil: causas, consecuencias e intervención*". Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Moore, Henriettail (1996) "*Antropología y feminismo*". Madrid (etc.): Cátedra (etc.).
- Heldgger, Martín (2000) "*Hitos*". Madrid: Alianza.
- Villacorta Baños, Francisco (1993) "*Culturas y mentalidades en el siglo XXI*". Madrid: Síntesis.
- López Ruiz, J. I. (2005) "*Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*". Málaga: ediciones Aljibe.

REVISTA

- Instituto Andaluz de la Mujer (nov. 2004) "*Coeducación*". Consejería para la igualdad y bienestar social. Consejería de educación.

FOLLETOS

- Instituto Andaluz de la Mujer. Colección de folletos para prevenir la violencia de género.

PÁGINAS WEB

- **www.afscme.org/spanish/abuso.htm** : campaña de concientización pública contra la violencia doméstica.
- **www.servicioslegales.org/violencia_domestica.html** : orientación legal sobre la violencia doméstica.
- **www.violenciaintrafamiliar.cl/** : Ofrece las noticias más recientes para ayudar a las personas que sufren violencia doméstica.
- **www.salvador.edu.ar/ua1-9pub01-2-02.htm** : documento sobre función paterna y familia monoparental: ¿cuál es el costo de prescindir del padre?
- **www.bib.uab.es/pub/papers/02102862n69p59.pdf** : documento sobre el análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familiares monoparentales.
- **www.argentina.indymedia.org/news/2005/05/290358.php**: trata sobre temas como: el día de la madre, la mujer trabajadora, la nueva sociedad y el rol de la mujer…
- **www.personales.com/espana/zaagoza/martincano/fe.12ivisionfalsa.htm**: documento sobre falsas ideas sobre los papeles sexuales en la Prehistoria.
- **www.personal.us.es/alporu/histsevilla/mujer_ideal.htm** : documento sobre el ideal de la mujer en el Renacimiento español.
- **www.opdv.state.ny.us/espanol/spanpcwheel.html**: gráfico sobre la perspectiva del poder y control.
- **www.violenciaintrafamiliar.cl/presentaciones.php**: presentaciones y folletos sobre la violencia doméstica.
- **www.familydoctor.org/spanish/e052.html**: violencia doméstica: protegiéndose a sí misma y a sus hijos.

Continua en DVD, word.