

Relaciona:

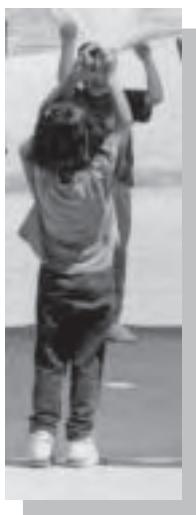
Una propuesta ante la violencia



Serie Cuadernos de
Educación No Sexista Nº 11

Relaciona:

Una propuesta ante la violencia



Madrid, 2001

Catálogo general de publicaciones oficiales
<http://www.060.es>

Edita:
Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales)
Condesa de Venadito, 34
28027-Madrid
E-Mail: inmujer@mtas.es
www.mtas.es/mujer

Diseña y realiza: PardeDÓS
Fotografías: Ángeles Paraíso
NIPO: 207-07-006-6
Depósito legal: M-41743-2001
Imprime: Seg. Color

Indice

	<u>Pág.</u>
1. El Proyecto Relaciona <i>Instituto de la Mujer</i>	5
1.1. Introducción	7
1.2. Desarrollo	8
1.3. Relación de centros que han participado en el Proyecto Relaciona (1999-2000)	17
2. Un intercambio de experiencias singulares <i>Graciela Hernández Morales</i>	21
3. Mi experiencia en el Proyecto Relaciona <i>Belén Nogueiras García</i>	35
La importancia de implicar a los hombres en la prevención de la violencia	38
La educación física, un espacio importante para la prevención de la violencia	42

4. Responsabilizarse de las relaciones y la comunicación	
<i>Gloria Serrato Azat</i>	49
La producción y la reproducción de la cultura	56
¿Qué esperamos cuando hablamos de prevención?.....	57
Dar importancia a las relaciones y a la comunicación.....	60
5. De la tolerancia a las relaciones de intercambio	
<i>Concepción Jaramillo Guijarro</i>	65

1. El Proyecto Relaciona



1. El Proyecto Relaciona

1.1.- Introducción

El Proyecto Relaciona es una iniciativa del **Instituto de la Mujer** que se realiza en colaboración con los organismos de igualdad autonómicos y con otras entidades y que se enmarca en los Planes contra la Violencia Doméstica. Su objetivo es promover la reflexión sobre la violencia en los centros educativos y apoyar acciones dirigidas a eliminarla, prestando especial atención a la que se ejerce contra las mujeres.

En su desarrollo, se trata de:

- Promover el debate entre el profesorado sobre las situaciones de violencia que se producen en los centros educativos.

- Reflexionar sobre la importancia de la práctica docente en los cambios de modelos y valores que se asocian a la masculinidad y a la feminidad.
- Prestar atención a las relaciones y a la comunicación en la educación como medio imprescindible para eliminar la violencia.

Durante el curso 1999-2000 han participado en el Proyecto Relaciona treinta y dos centros educativos y más de un millar de profesoras y profesores de diferentes Comunidades Autónomas.

En esta publicación se recogen textos que reflejan algunas de las experiencias desarrolladas en los centros educativos que han colaborado en el Proyecto Relaciona.

1.2.- Desarrollo

Los intereses del profesorado que ha participado hasta ahora en el Proyecto Relaciona se han centrado fundamentalmente en la necesidad de repensar su práctica docente y los modelos y valores que transmiten, prestando atención a las situaciones de violencia que se dan en las aulas. Para ello se promueve el diálogo sobre los motivos que la producen y sobre formas de educar en el reconocimiento y valoración de la diferencia.

Las sesiones, en las que han participado asesoras sobre violencia contra las mujeres, han servido como espacio de reflexión para que profesoras y profesores de un mismo claustro reflexionen sobre la violencia en la escuela y comuniquen sus experiencias y dudas sobre las distintas formas de intervención. En muchos casos se ha producido una toma de conciencia sobre la presencia del sexismo y de los estereotipos en la práctica educativa, en los materiales, y en el comportamiento de chicas y chicos.



El Proyecto Relaciona permite acercarse a situaciones concretas, analizarlas y buscar soluciones en común. Se trata de una iniciativa cuya propuesta central es la apertura de diálogo y la interpelación de lo que ocurre en cada centro en un momento determinado, huyendo de las generalizaciones o de las fórmulas de intervención estandarizadas.

La metodología seguida en la mayoría de los grupos ha sido la siguiente:

- Partir de las ideas, intereses, conocimientos y experiencias de los y las participantes.
- Aportar experiencias y formas de trabajo que permitan al profesorado reflexionar, conocer mejor sus recursos, hacer una autocrítica y confiar en sus propias ideas, intereses, conocimientos y vivencias.
- Intercambiar entre los y las participantes sus iniciativas y contar con las aportaciones de las asesoras.

De las sesiones de trabajo desarrolladas se pueden extraer algunos aspectos, comunes a casi todos los grupos:

a) Las palabras y expresiones que con más frecuencia se han asociado al término violencia han sido:

Amenazas; Abuso; Intolerancia; Odio; Desprecio; Menosprecio; Crispación; Imposición; Agresión física; Agresión psíquica; Envidia; Burla; Ironía; Comparaciones; Insultos; Agravios.

- Falta de diálogo.
- Ausencia de empatía.
- Baja valoración de otras personas.
- Abandono de responsabilidades.

- No respetar las normas.
 - Ir en contra de los derechos, de la libertad y de la integridad de los y las demás .
 - “Estallar” ante situaciones concretas: sociales, familiares...
 - Pensar cada cual que lo suyo es lo mejor.
 - Incapacidad para resolver los conflictos.
 - Actitudes que generan violencia a su alrededor.
- b) En cuanto a las actitudes, en muchas ocasiones se da cierta resistencia por parte del profesorado a reconocer la violencia contra las mujeres, ya sea por no haber reflexionado sobre la misma o por problemas de relaciones entre profesionales. Sí se reconoce la violencia verbal, muy frecuente entre el alumnado e incluso en el propio claustro, como un aspecto muy visible del clima en los centros pero sin profundizar en los aspectos que tienen relación con la pertenencia a uno u otro sexo.
- c) El análisis de casos permitió identificar situaciones de violencia que se dan con cierta frecuencia, pero que no se consideran como tales, sino como experiencias “normales” de la vida escolar que se consideran, de un modo u otro, como inevitables.

Cuando tiene lugar la reflexión y el debate se cae en la cuenta de que la violencia que se da en los centros no es sólo física y verbal, sino que tiene que ver con la violencia simbólica, el sexismo, la asignación de roles y estereotipos, las expectativas sociales diferentes hacia lo que se considera masculino y femenino.

Respecto a los motivos por los cuales se produce violencia contra las mujeres se recogen los siguientes:

- Por el patriarcado o sistema social que interpreta que los hombres son superiores a las mujeres.



- Por el valor que se le da a la fuerza física asociada a los hombres.
- Por la dependencia económica de algunas mujeres.
- Por estar las mujeres más cerca de los sentimientos, los afectos y el cuidado, creándose en ocasiones situaciones de dependencia emocional en las que se puede dar una pérdida de sentido de sí mismas que les perjudica.

Las formas de violencia más frecuentes que se observan en la escuela son:

Por parte del profesorado hacia las alumnas y alumnos:

Tono de voz	Comparaciones
Ironía	Imposición
Amenazas	Apatía por comodidad
Intolerancia	No respetar las diferencias
Crispación	

El alumnado entre sí:

Insultos	Celos
Comentarios	Risas irónicas
Gestos	Bromas pesadas



Entre profesoras y profesores:

Falta de diálogo

Ironía

Falta de respeto a las diferencias

Aislamiento de quien no valoramos

Autovaloración excesiva (cuando lleva a despreciar a otras/os).

Del profesorado hacia las familias:

Poco conocimiento y valoración

Falta de diálogo

Etiquetar a las familias.

De las familias hacia el profesorado:

Infravalorar la labor del profesorado

Falta de relación

Despreocupación.

Las trabas con las que se encuentra el profesorado al llevar a cabo un trabajo educativo con el fin de prevenir la violencia contra las mujeres, son, entre otras, las siguientes:

- Algunas costumbres familiares: el autoritarismo, la excesiva permisividad, un desigual reparto del trabajo doméstico.



- Mayor poder de hombres que de mujeres en determinadas formas de la política, así como en otros puestos de decisión.
- La violencia y los valores sexistas que aparecen en los medios de comunicación.
- Las propias actitudes como profesor o profesora.
- Grupos muy numerosos.
- Falta de espacios y recursos.
- Falta de información de algunas mujeres sobre sus derechos.
- Competitividad excesiva.
- El lenguaje sexista.
- La prevalencia de los contenidos “academicistas” sobre los valores.
- Los mensajes de muchas actividades y juegos tradicionales.
- Muchos roles que siguen estando estereotipados por sexo.

Y los apoyos que se encuentran al llevar a cabo un trabajo educativo con el fin de prevenir la violencia doméstica son:

- Tener un grupo dialogante.
- La existencia de materiales que tratan estos temas.
- La propia competencia como profesor o profesora, conciencia y capacidad de diálogo, de fomentar la escucha y el debate, y de interesarse por el alumnado.
- La sensibilidad de los medios de comunicación.
- La LOGSE, que prevé el trabajo sobre temas transversales
- La incorporación de la mujer al trabajo remunerado.
- El que la enseñanza actual sea mixta.
- La existencia de ejemplos y modelos positivos de hombres y mujeres.
- La existencia de espacios que permiten la expansión de chicas y chicos.

- La existencia en algunos centros de una carta de derechos y deberes.
- El hecho de que hoy en día no exista en los centros el castigo físico.

Sobre el tipo de acciones que se pueden llevar a cabo en la escuela para prevenir la violencia destacamos:

■ En las aulas:

- Fomentar las relaciones.
- Potenciar debates y diálogos.
- Fomentar agrupamientos heterogéneos.
- Promover la participación del alumnado en tareas de decisión y responsabilidad.
- Planificar acciones en el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro y la programación de aula.
- Interesarse por lo que opina y quiere el alumnado.
- Modificar la distribución de los espacios que permitan la utilización por igual a ambos sexos en todo momento.
- Sacar de la periferia los juegos de las niñas.
- Compartir materiales y juegos y evitar materiales sexistas.

■ En el claustro:

- Formación del profesorado.
- Planificar actividades conjuntas a favor de la no violencia: lenguaje no sexista, estrategias de contagio.
- Coordinación del profesorado.
- Fomentar el compañerismo. Valorar la función de cada uno y de cada una. Trabajar insistiendo en la idea de que ningún sexo prevalece sobre otro.



- Criticar los textos que omitan la cultura femenina o resalten la masculina, sin resaltar la cultura femenina.
- Hacer participar a aquellas o aquellos que menos lo hagan.
- Evitar caer en tópicos tipo: niño más fuerte, por lo tanto, mueve las cosas más pesadas; niña más ordenada, luego cuida el aula, etc.
- Tratar temas que lleven a los niños y niñas a vivir las diferencias sin desigualdad de oportunidades.
- Orientación laboral desde un planteamiento “igualitario”.
- Hablar con tonos de voz moderados, evitando manifestaciones de ira en la medida de lo posible.
- Hacer visibles los conflictos, creando un espacio en el que quepan todas las ideas, palabras, necesidades, expresiones, la relación, la reflexión y el intercambio.

■ **En relación con las familias:**

- Información específica del profesorado a los padres/madres sobre sus hijos/as.
- Actividades sobre igualdad entre los sexos, tolerancia, violencia, etc.
- Escuelas de padres/madres para fomentar el diálogo y el intercambio.
- Reparto de las responsabilidades domésticas.
- Fomentar la implicación de padres y madres en actividades del centro.
- Hacer ver que las madres no han de estar en segundo plano.

● **Algunas propuestas para prevenir las situaciones de violencia contra las mujeres.**

- Realizar charlas, debates, etc. Que sirvan para ponerse en el lugar del otro o de la otra.



- ▶ Dialogar y reflexionar con las niñas y los niños cuando se produzcan situaciones de conflicto.
- ▶ Hacer juegos de rol, dramatizaciones, para analizarlas y buscar soluciones.
- ▶ Comentar casos que se den de sexismo para que puedan orientarles sobre cómo situarse ante ellos.
- ▶ Visionar videos, películas. Leer libros que traten de este tema.
- ▶ Fomentar el trabajo en grupo con niñas y niños.
- ▶ Controlar el “predominio” y “protagonismo” de los niños.
- ▶ Dejar de comparar. Hacer ver la igualdad reconociendo las diferencias.
- ▶ No “normalizar” los valores y comportamientos masculinos.
- ▶ Evitar los “estereotipos” femeninos.
- ▶ Acoger actitudes que transgredan los estereotipos sexistas.
- ▶ Nombrar a las niñas y los niños, usando el masculino y el femenino.
- ▶ Establecer fórmulas para que todas y todos hagan de todo.
- ▶ Fomentar en los niños la expresión de los afectos y los sentimientos.
- ▶ No permitir actitudes violentas.
- ▶ Valorar los trabajos de niñas y niños por igual.



- Dirigirse a niñas y niños utilizando el mismo tipo de lenguaje, por ejemplo, piropear no sólo a las niñas, sino también a los niños.

- Utilizar libros de texto y materiales que representen a los dos sexos. Aprovechamiento de lecturas ocasionales que hablen de valores positivos como honradez, honestidad, no violencia ...

- Realizar juegos y actividades no estereotipadas. Favorecer los juegos de participación.

1.3.-Relación de centros que han participado en el Proyecto Relaciona (1999-2000):

Aula Permanente de Adultas/os	Rueda de Jalón (Zaragoza)
IES "Lucus Augusti"	Lugo
IES "A Xunqueira I"	Pontevedra
IES "Sofía Casanova"	Ferrol (Coruña)
C. Educativo Personas Adultas "La Rondilla"	Valladolid
IES "Miguel Herrero Pereda"	Torrelavega (Cantabria)
IES "José Luis Sampedro"	Guadalajara
CP "Alcalde Galindo"	Chinchilla (Albacete)
IES "Nicolás Estévez Borges"	Icod de los Vinos (Tenerife)
CEPA "La Almunia de Doña Godina"	La Almunia de Doña Godina (Zaragoza)



IES "Santa Irene"	Vigo (Pontevedra)
CEPA "Urrea de Jalón"	Urrea de Jalón (Zaragoza)
CEIP "Sta. M ^a do Castro"	Boiro (Coruña)
CPI "Padrenda-Crespos"	Padrenda-Crespos (Orense)
CEIP "Palmeira-Ribera"	Palmeira-Ribera (Coruña)
CEIP "Vilariño"	Nigrán (Pontevedra)
CEIP "Vilarmide"	Muxia-Vilarmide (Coruña)
CPR "Peñaranda de Bracamonte"	Peñaranda de Bracamonte (Salamanca)
CEIP "Princesa de España"	Verín (Orense)
CEIP "Pazos"	Ferrol (Coruña)
IES "Vilarponte"	Vivero (Lugo)
CEIP "Igrexa-Chapela"	Redondela (Vigo)
CEIP "Alexander Rodríguez Cadarso"	Noia (Coruña)
Centro de Educación Especial "Carmen Polo"	Ferrol (Coruña)
IES "Anxel Casal"	Coruña
CEIP "Manuel Mato Vizoso"	Villalba (Lugo)
IES "Chamoso Lamas"	Carbaliño (Orense)
IES "Lamas das Quendas"	Chantada (Lugo)
CEIP "Santa Uxía"	Ribeira (Coruña)
IES "Cedeira"	Cedeira (Coruña)
CEIP "Nicolás al Río"	Cedeira (Coruña)
CEP "O'Areal"	Cedeira (Coruña)
CEIP "A Barqueira"	Cerdido (Coruña)



CP "Marqueses de Manzanedo"	Toledo
Sindicato de Trabajadoras/es de la enseñanza de Galicia	Lugo



2. Un intercambio de experiencias singulares



GRACIELA HERNÁNDEZ MORALES

Socióloga y educadora

Ha realizado diversos estudios relacionados con la intervención educativa y con la exclusión social. Como educadora ha intervenido en proyectos orientados a la salud y la formación de mujeres. En los últimos años ha centrado su trabajo en la formación del profesorado para la prevención de la violencia sexual, ha elaborado materiales y publicado artículos relacionados con el tema.

2. Un intercambio de experiencias singulares

Graciela Hernández Morales

Partir de sí

Me resulta difícil no sentir estupor e impotencia ante la violencia que percibo y, a veces, protagonizo. Gran parte del profesorado que ha participado en los encuentros que he coordinado, dentro del Proyecto Relaciona, me ha mostrado estos mismos sentimientos. En ocasiones, han expresado que la violencia que existe abarca tanto espacio, que es poco o casi nada lo que se puede hacer para evitarla. En otros momentos, la rabia ante esta situación les ha llevado a proponer actuaciones desmedidas, pretendiendo, desde la docencia, atajar toda la violencia existente.

Profundizando en el trabajo, he podido entender que tanto una como otra postura suelen ser fruto de un estar fuera de sí. Suelen ocurrir cuando se da un protagonismo excesivo a las actuaciones violentas, y se deja fuera de la mirada lo que se tiene, lo que se quiere y lo que se vive. Y esta es una forma de situarse ante las cosas que no ayuda a poner una medida adecuada a la propia práctica.



Es evidente que las manifestaciones de violencia que ocurren en el ámbito escolar no tienen su origen sólo en la propia escuela. Son reflejo y resultado de algunas formas de comprender lo humano, que han estado íntimamente relacionadas con una manera de entender la virilidad que ha tenido gran trascendencia histórica. En este modelo, ser hombre “de verdad” significa ejercer el poder y la fuerza sobre otros y, sobre todo, sobre otras. Se trata de un simbólico que se produce y cobra fuerza en distintos ámbitos de nuestro entorno, entre los cuales están algunas actuaciones de los medios de comunicación, concepciones de la economía, formas de hacer política, dinámicas familiares, y, por supuesto, prácticas escolares.

A menudo, esta realidad se presenta como un enemigo demasiado grande contra el cual hay que luchar. Y, claro, plantear una lucha de estas dimensiones, es cansado y desmoralizante, y, muy a menudo, paralizante. Ocurre así al situarnos en unos parámetros que no permiten dar valor a aquello que, desde la escuela y otros ámbitos, se construye día a día, a las formas de hacer y de entrar en relación que hacen de la violencia algo impensable¹ y que constituyen el hilo desde el cual tirar para seguir construyendo.

Por ello, mi propuesta de trabajo ha estado destinada a que cada cual pudiera reconocer y dar valor a lo que ya estaba haciendo para prevenir la violencia, y, desde ahí, hacer una reflexión sobre qué quería hacer, cómo y con quién lo podía hacer. Ha sido una propuesta de humildad, de tener presente las limitaciones de la experiencia humana; pero también de grandeza, desde el convencimiento de que *“el acto más pequeño en las circunstancias más limitadas lleva la semilla de la misma ilimitación e imprevisibilidad...”*², y que, con más frecuencia de lo que a simple vista suele parecer *“...un acto, un gesto, una palabra bastan para cambiar cualquier constelación...”*³

1 María Milagros Rivera Garretas (1998): “Violencia impensable”, diario El País (ed. Cataluña), 28 de Enero.

2 Hannah Arendt (1998): *De la historia a la acción*, Paidós, Barcelona.

3 Idem



En todos los grupos con los que he trabajado he encontrado sorpresa ante mi propuesta. Gran parte del profesorado esperaba otra cosa de mí, venía con sus cuadernos y bolígrafos en disposición de anotar las estrategias y medidas que pensaban que les iba a transmitir. Sin embargo, poco a poco, el placer de hablar en primera persona tendía a ocupar gran parte del espacio, y se creaba una atmósfera de comunicación viva.

Junto a esto, ha habido quienes se han resistido a participar de esta forma de hacer, quienes han seguido buscando que una persona experta les proporcionara las técnicas adecuadas para actuar sobre una realidad que, tal como creían, les venía dada. Quienes querían, por lo tanto, mantenerse fuera de sí.

Por una parte, desacreditaban con su actitud el saber que parte de la propia experiencia, quizás porque se mantenían en esa tradición en la que *“el saber científico, que está en manos de pocas personas, transmite un gesto de desprecio y desconfianza hacia la experiencia como fuente de saber, que consigue que la mayoría de la gente no se fíe de lo que ha experimentado reiteradamente y busque siempre una última palabra en la ciencia, aunque, en muchas ocasiones, ésta quede tan lejos de su caso que sea incapaz de dar una respuesta sensata o ni siquiera sea necesario recurrir a ella o simplemente sepa de antemano que confirmará la propia experiencia. Pero una vez conseguido esto, sin ruborizarse, la ciencia vuelve a la experiencia a buscar medida, pues sin su contraste no puede afirmar nada.”*⁴

Por otra parte, esa resistencia también es consecuencia de considerarse fundamentalmente enseñantes y no educadores o educadoras. Desde ese papel, han buscado fórmulas para contener al alumnado revoltoso o violento y poder así transmitir los contenidos propios de su materia con tranquilidad. Como si se pudiera enseñar algo con significado y sensatez sin atender a las relaciones.

4 Ana Mañeru Méndez: “La diferencia sexual en la educación”. Ponencia presentada en el curso Coeducación y sexismo, organizada por la Universidad Internacional de Andalucía. Cursos de verano 2000. Sede Antonio Machado de Baeza (28 de agosto a 1 de septiembre).

Esto ocurre al situarse en la lógica del poder, mientras que yo pretendía hacer circular la autoridad; *“la autoridad para enseñar no me viene dada por ser ponente, ni siquiera por saber mucho sobre tal o cual tema, sino por el hecho de que mis alumnas y alumnos reconozcan que yo tengo algo que aportarles, algo que estoy dispuesta a intercambiar. Y, además, por mi capacidad de reconocer lo que ellos y ellas tienen y no tienen, por darles la palabra y estar interesada en recibir”*.⁵

Atender y cuidar las relaciones

Esta experiencia formativa ha sido en realidad una experiencia de relación. De hecho, lo que el profesorado más ha valorado en las evaluaciones realizadas, ha sido la posibilidad de tener un espacio para el encuentro y el intercambio con sus compañeros y compañeras. Ya que, según ha manifestado, no es habitual una escucha atenta a lo que otros y otras hacen, perciben y sienten; y, todavía lo es menos, considerarla como una fuente válida de aprendizaje. No es una práctica habitual en la escuela como tampoco lo es en gran parte de los espacios en los que los seres humanos convivimos y, cuando se da, a menudo no es reconocida ni valorada.

Ha sido una experiencia de relación para pensar sobre las relaciones que cada cual establece en la escuela. No se ha tratado de buscar culpas ante lo que no funciona o funciona mal, sino de comprenderlo y de reconocer aquello que sí funciona en los diferentes contextos escolares.

Relacionarse no es posible sin una implicación personal. No es algo que nos venga dado, sin más, por un reparto adecuado de los derechos y las responsabilidades, ni por un simple ejercicio de tolerancia⁶. Conlleva ir más allá, requiere partir de las dificultades que cada

5 Concepción Jaramillo Guijarro (noviembre de 2000): “Un nuevo modelo de formación del profesorado: tomar y dar la palabra” en Cuadernos de Pedagogía nº 296, Editorial CISSPRAXIS, Barcelona.

6 Maria-Milagros Rivera Garretas (1998): “Más allá de la tolerancia: la práctica de la relación” en: AA.VV. (1998): *El sexo de la violencia*, Ed. Icaria, Barcelona.



cual tiene para escuchar lo diferente a sí y para decir la verdad; y, desde ahí, cierta apertura para buscar las mediaciones adecuadas que hacen posible que las diferencias puedan ser dichas e intercambiadas, que cada conflicto pueda abrirse como una fuente de aprendizaje, que la singularidad de cada cual tenga significación.

La relación así entendida es el reverso de la violencia y lo que permite prevenirla. Ya que, *“ejercer violencia es imponer pensamientos o valores con la fuerza, es hacerse valer con el miedo, es no entrar a dialogar, es excluir e infravalorar todo lo que pone en cuestión el poder de quien la pone en marcha y la utiliza”*⁷. El ejercicio de la violencia está muy vinculada con el individualismo, ya que éste implica una forma de estar en el mundo en competencia y no en relación con las demás personas.

Unas relaciones que no son neutras

Madres y padres

Señalar la competitividad que a veces se da entre el profesorado y las familias ha sido una constante en las intervenciones de los y las docentes. Analizando esta realidad, hemos podido ver que, en parte, estas actitudes son un modo de defenderse para no sufrir ataques, antes de que se exija aún más en un contexto en el que se espera demasiado de quienes se dedican a la educación. Es una forma de dar respuesta a la presión que se ejerce tanto sobre las escuelas como sobre las familias cuando se las considera las instituciones realmente capaces de resolver graves problemas, como por ejemplo la violencia; cuando, en realidad, su posible incidencia, a pesar de ser grande, también es limitada.

7 Instituto de la Mujer (1998): *Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud*. Serie Cuadernos de Educación no Sexista nº 7, Madrid.

Cuando las actitudes defensivas y competitivas se imponen, la familia para la escuela, en lugar de convertirse en una fuente de apoyo e intercambio, se transforma en una especie de chivo expiatorio donde delegar las responsabilidades y situar el origen de todo lo que va mal en la experiencia escolar de cada alumno y alumna.

Esto, que en ocasiones ocurre, no se da de forma neutra. Son más madres que padres quienes acuden a los centros educativos y quienes muestran preocupación por lo que le pasa a su hijo o hija en la escuela. Asimismo, son ellas quienes con más frecuencia se muestran dispuestas a colaborar y participar en la institución escolar, y a relacionarse con el profesorado. Y, por lo mismo, es con ellas con quienes se abren más conflictos y dificultades inherentes a las relaciones.

Sin embargo, no es frecuente dar valor a lo que algunas madres concretas aportan. Aún hoy sigue extendido un simbólico que mitifica un determinado tipo de figura materna y no ayuda ver a cada madre como realmente es. Así, con frecuencia, se acentúa lo que ellas no hacen por sus hijas e hijos, dejando en el orden de lo natural lo que sí hacen.

Por otra parte, prácticamente en todos los grupos con los que he trabajado ha surgido la queja de que muchos padres y madres no acuden a los centros educativos, lo que hace casi imposible el intercambio. Sin embargo, no ha sido habitual que en el relato de esta queja se acentuara la ausencia paterna tal como ocurre en la realidad.

Estas quejas han abarcado tanto espacio que se ha hecho difícil ver que, a veces, un cambio de mirada y un pequeño gesto permite que estas relaciones funcionen. En este sentido, me ha llamado la atención el reproche de un profesor hacia una madre que le había dicho que no sabía qué hacer con su hijo, considerándola irresponsable. Él no podía ver entonces, aunque sí después, que, en lo dicho por esta mujer, podría haber un puente para un trabajo conjunto, para indagar en las dificultades y miedos de ambos y buscar en el intercambio



qué hacer con el chico en cuestión. Para lo cual hacía falta que el profesor también pusiera sobre la mesa sus dificultades y miedos, aunque esto no fuera lo esperado por la madre.

Atender a estos gestos hace más fácil que las relaciones con las familias funcionen y el trabajo se vuelve más rico y sensato. Esto es más frecuente, y no por casualidad, en las primeras etapas educativas, donde son innumerables los ejemplos de cómo la participación de algunas madres ha incidido positivamente en la dinámica escolar.

Un ejemplo impactante para mí ha sido el de una madre que buscó en la profesora de su hijo la mediación para invitar a sus compañeros y compañeras de clase a su fiesta de cumpleaños. Esta familia tenía recursos económicos y educativos, mientras que el resto de la clase no. Estas carencias se reflejaban en problemas de convivencia, dificultades para el aprendizaje y desmotivación en el aula. Estas mujeres, profesora y madre, se pusieron en contacto con las familias del alumnado y lograron que esta fiesta fuera un éxito con la participación de todos los niños y niñas. Desde que ocurrió ese evento las relaciones en la clase han sido más fluidas y el trabajo para la profesora se ha vuelto más gratificante.

Es un ejemplo, entre otros muchos, de un hacer amoroso que se sitúa fuera de la lógica del poder y la fuerza, y que Luisa Muraro ha llamado "*orden simbólico de la madre*".⁸

Profesoras y profesores

Hablar sobre las dificultades existentes en las relaciones que el profesorado establece entre sí ha requerido exponerse mucho, ya que, en la mayoría de los casos, estos grupos han estado formados por personas de un mismo centro. Y, además, gran parte del profesorado no se había parado a reconocer previamente en cada compañero y compañera lo que realmente es y aporta.

8 Luisa Muraro (1994): *El Orden Simbólico de la Madre*. Ed. Horas y horas, Madrid.



A menudo, para explicar el origen de esta dificultad, han hecho referencia a una realidad que la propia dinámica de estos encuentros ha permitido reconocer: la confianza excesiva en las técnicas y estrategias que se aprenden en los manuales y en cursos diversos que no siempre atienden a la especificidad de cada centro, cada aula y cada docente. Del mismo modo, se ha hecho mención a la burocratización que tiende a ser cada vez mayor en los centros de enseñanza y que se concreta en un exceso de fichas e informes, los cuales, en lugar de facilitar el intercambio de información muchas veces la limitan, ya que la experiencia no siempre tiene cabida en los formularios.

Esta tendencia refuerza la falta de confianza en la relación. En palabras de Clara Jourdan: *“... así descubrí que la razón del conflicto era romper una costumbre enraizada de “solidaridad” entre colegas, o sea de no entrometerse en las relaciones de una con sus alumnas y alumnos, y que la cosa me molestaba a mí también. Preferimos incluso el control burocrático, que no nos toca íntimamente, a la intervención de colegas...”*⁹

Cuando esta tendencia se impone, parte del profesorado (fundamentalmente profesoras) enmudece, porque pierde la competencia para compartir lo que hace y no hace, lo que sabe y no sabe, lo que teme, quiere y necesita, y todo esto corre el riesgo de quedarse en la insignificancia.

En una sesión, un profesor ha comentado que le gustaba la capacidad de algunas mujeres enseñantes para dar cuenta de lo que viven y de lo que sienten en su trabajo; de esa forma de comunicación en la que ellas ponen en juego y relatan la propia experiencia. Pero también ha manifestado su desazón, al comprobar, una y otra vez, que ellas se expresaban con libertad entre sí (a veces incluso con él), pero que, muy a menudo, esta capacidad quedaba mermada o anulada en el claustro o en los lugares comunes.

9 Clara Jourdan (1998): “Las relaciones en la escuela” en *Educación en Relación*, Serie Cuadernos de Educación no Sexista nº6, Instituto de la Mujer, Madrid.



Algunas profesoras han manifestado, en esa misma sesión, su dificultad para expresarse cuando ese saber que ellas tienen se interpreta como incapacidad para la abstracción, o como un regusto excesivo por los detalles. Se sienten desautorizadas para ponerse en juego, aunque sepan que es desde la propia práctica desde donde una o uno puede reconocer sus necesidades, dificultades y saberes. Es desde ahí donde las relaciones cobran sentido, donde el intercambio y el aprendizaje se hacen significativos, donde es posible sacar a la luz la experiencia viva y hacer una teoría que dé cuenta realmente de la práctica docente.

De lo que han hablado, por lo tanto, es de una vivencia de constreñimiento que se da cuando no circula autoridad entre el profesorado y especialmente cuando no se reconoce autoridad a las profesoras que son capaces de indagar en su propia práctica.

Reconocer estas vivencias ha sido posible porque en estos encuentros sí se ha dado la palabra y se ha escuchado con atención a quienes han querido y han podido mostrar su práctica, poniéndose en juego en primera persona, lo que ha significado para algunas y algunos una experiencia de libertad.

Alumnas y alumnos

Hoy en día se habla mucho sobre la atención a la diversidad, lo que, muy a menudo, se interpreta como atención a las carencias, a lo que a determinados grupos de niños y niñas les falta. Sin embargo, ponerse en relación es escuchar, dar relevancia y ayudar a sacar a la luz lo que cada alumno y alumna es y desea, con sus experiencias y peculiaridades. Cuando se confunde diferencia (singularidad) con desigualdad (injusticia) la mirada se queda fija en la necesidad de igualar para no discriminar (en lugar de no discriminar sin más). Se confunde así “la igualdad de derechos” con “todos y todas son (o han de ser) iguales”.

Esto se traduce, en el trabajo con chicos y chicas, en un empeño indiscriminado para que todas las tareas y actividades se hagan en



grupos mixtos, como si ésta fuera una receta mágica contra el sexismo. Trabajar en grupos mixtos no implica necesariamente un reconocimiento a lo que hacen y dicen las chicas. Así mismo, abrir la posibilidad a que unas y otros se interesen por lo vivido y aportado por el otro sexo, no puede obviar el hecho de que las chicas son dispares entre sí, del mismo modo que lo son los chicos; y que, en las relaciones que se dan sólo entre chicas y en las que se dan sólo entre chicos, hay, aunque de distinto modo, manifestaciones de libertad y también de dificultades que hay que ayudar a reconocer.

En el intercambio con el profesorado, algunos y algunas me han comentado que les resulta más fácil aprender el nombre de sus alumnos que el de sus alumnas, que han tenido relaciones más significativas con ellos que con ellas. Me han comentado esta realidad como un gran descubrimiento, al caer en la cuenta de que no han sabido ver en la presencia de las chicas en el aula una fuente de riqueza, sino más bien una serie de carencias a corregir o de miserias a salvar. Esto les ha llevado a no escuchar y no observar lo que ellas, por ser mujeres en este mundo, viven y tienen por aportar. Por eso, el esfuerzo lo destinaban con frecuencia a igualarlas con lo chicos, sin cuestionarse el por qué ni el para qué de este objetivo.

Sin embargo, dar la palabra y escuchar a las chicas es prevenir la violencia. Cuando la experiencia histórica de relación y cuidado desarrollada por las mujeres ha tenido significación en el aula, ésta ha tenido la oportunidad de ser un referente válido para niños y niñas.

Algunas formas de entender la igualdad entre los sexos han significado una presión para que las chicas se desplacen a lo que se ha entendido tradicionalmente como el mundo de los hombres, para que ellas también pudieran tener reconocimiento y valor. Pero, históricamente y aún hoy, las manifestaciones de violencia han estado más relacionadas con la experiencia masculina y, en algunos contextos, ejercer violencia se considera un signo de virilidad.



De tal modo, que, si a las chicas se les mide con los chicos, y se les presenta como único horizonte que pueden ser iguales o más que ellos para ser consideradas socialmente, no es extraño que algunas lleguen a la conclusión que la violencia es un medio eficaz para dejar de ser víctimas y tener reconocimiento. Quizás esto explique, en parte, que algunas chicas tiendan a actuar hoy con violencia. Fenómeno que preocupa a gran parte del profesorado, por no ser habitual ni esperado, aunque siga siendo minoritario en relación a la violencia ejercida por chicos.

Por todo ello, quiero aquí reconocer las experiencias docentes que también he tenido la oportunidad de conocer en este proyecto y que han hecho visible lo evidente: que los sexos son dos aunque el mundo sea sólo uno. Las experiencias que han hecho posible que cada niño y niña dé un sentido libre, no violento, a su ser hombre o a su ser mujer. Experiencias que han cuestionado el modelo de masculinidad violenta, sacando a la luz otras formas de ser hombre que no necesitan ni quieren hacer uso de la fuerza.

Para percibirlo ha sido necesario ver, reconocer, autorizar la palabra, escuchar, y dar valor a cada alumna y cada alumno. Y, en especial, a ellas, a las chicas que acuden a las aulas y a las mujeres que han hecho y siguen haciendo historia desde un orden amoroso, no violento.

3. Mi experiencia en el Proyecto Relaciona



BELÉN NOGUEIRAS GARCÍA
Psicóloga

Licenciada en Psicología en 1981. Desde entonces, han sido el pensamiento y la practica feminista los que han posibilitado desarrollar sus inquietudes en el área de la salud de las mujeres, a la que ha dedicado su actividad profesional y asociativa desde hace años, realizando talleres, grupos de terapia y, últimamente, formación de profesionales. También ha participado en la elaboración de materiales de salud y del Manual de Atención Sociosanitaria ante la violencia contra las mujeres, editado por el Instituto de la Mujer en el año 2000.

3. Mi experiencia en el Proyecto Relaciona

Belén Nogueiras García

Colaborar en el Proyecto Relaciona desarrollado en centros educativos en los años 1999-2000, ha supuesto para mí, sobre todo, aprender y profundizar mucho más sobre un tema en el que llevo años trabajando desde otro lugar, con mujeres que han sufrido violencia y maltrato y en la formación y sensibilización de profesionales de la salud.

Este Proyecto me ha dado la oportunidad de hacer algo que, desde hace años, muchas mujeres venimos sintiendo como una necesidad y proponiendo para terminar con la violencia: buscar formas de prevenirla desde la educación.

Analizar y reflexionar sobre la violencia que se produce en los centros educativos también me ha obligado a cuestionarme algunos conceptos, a llenar de significado otros y a ver la necesidad de nombrar de distinta manera muchas realidades.



Tanto la preparación de las sesiones, como las relaciones y el intercambio de pensamientos y experiencias con el profesorado¹, me han impulsado a retomar textos y libros, a buscar nuevos trabajos, a compartir inquietudes y reflexiones con otras compañeras del Proyecto.²

Por una parte, la participación de profesores en esta actividad, al igual que la posibilidad de que su trabajo incida en los niños y chicos, me motivó a acercarme al movimiento de hombres que está cuestionando la masculinidad tradicional, y a interesarme por sus propuestas en la prevención de la violencia masculina.

Por otra, las observaciones, preocupaciones y experiencias de las profesoras que imparten educación física me han llevado a prestar atención a lo que ocurre en las clases de esta materia y a considerarlas un espacio importante para establecer relaciones que prevengan la violencia.

Sobre la importancia de implicar a los hombres en la prevención de la violencia

Hasta hace muy poco tiempo, todas mis actividades profesionales y asociativas han estado dirigidas y centradas en las mujeres. Casi por primera vez me encontraba con hombres que estaban interesados en pensar sobre la violencia y su prevención y que participaban en un programa de estas características.

Estaba claro para mí que toda la violencia, y no sólo la que se ejerce contra las mujeres, está ligada a una forma de entender la masculinidad y a la manera en la que los hombres han aprendido a estar y relacionarse en el mundo. Por tanto, era importante que los profesos-

1 I.E.S. de Riveira (La Coruña), C.E.I.P. Boiro, Instituto de Bachillerato Anxel Casal de A Coruña.

2 Graciela Hernández, Concepción Jaramillo, Gloria Serrato, así como Ana Mañeru, Directora del Programa de Educación del Instituto de la Mujer.



res se implicasen, cuestionando la masculinidad tradicional y ofreciendo a sus alumnos otros modelos y formas de ser varón.

Por ello, me planteé como un objetivo importante en estas sesiones, motivar a los profesores a la reflexión, a pensar en su propia experiencia como niños y hombres, con el fin de que pudiesen reconocer la violencia como un problema de la cultura e identidad masculina tradicional y tomar conciencia del papel que pueden tener en su prevención con los niños y chicos.

En la primera sesión, tanto profesoras como profesores mostraban una gran preocupación por “la violencia en general”, los problemas de disciplina en los centros, las dificultades para dar clase. Pero no veían la diferencia sexual en las manifestaciones de violencia. No tenían conciencia de que la violencia tiene que ver con ella.

Sin embargo, al analizar tanto la violencia física como la psicológica y la sexual que observan cotidianamente en su práctica educativa, y al tener en cuenta quién la ejerce y contra quién, se hizo evidente que la mayoría de las acciones violentas están cometidas por niños y chicos y sufridas tanto por las chicas como por los chicos, aunque con unas características y motivos diferentes.

Las niñas y chicas son desvalorizadas por la mayoría de los chicos por ser diferentes a ellos, por no gustarles sus juegos, no mostrar sus mismas habilidades y también por hablar y comunicarse mucho, por las características de su cuerpo y por su apariencia física. Son infravaloradas por ellos en sus capacidades y cualidades, violentadas en su espacio físico, emocional y sexual.

También algunos niños y chicos sufren violencia por manifestar gustos, aficiones o demostraciones afectivas que les asemejan a las niñas. Se les llama maricas, afemeninados, nenas, gallinas, débiles y cobardes, para insultarles.



Pero además, muchos chicos muestran una forma violenta de relacionarse y comportarse, es una “violencia expresiva”, con la que pretenden no parecerse a las chicas, distanciarse y diferenciarse del estilo femenino de relación.

Se trata de una construcción de la masculinidad que implica no ser como las niñas, ser distinto de ellas. La masculinidad se vive como lo no femenino. Por eso, la mayoría de los niños, para poder afirmarse como hombres, sienten la necesidad de distanciarse de los dichos o hechos propios de las niñas, y hasta de las niñas mismas, llegando incluso a desvalorizarlas y despreciarlas. Esta necesidad de alejarse de lo femenino impide a los varones aprender e interiorizar los valores que, precisamente, son contrarios e incompatibles con la violencia, y que forman parte de la cultura de las mujeres.³

Observar y analizar las manifestaciones de violencia masculinas con una mirada que parte de la diferencia sexual, nos permitió tomar conciencia de que la violencia no se dirige únicamente contra las mujeres, sino contra lo femenino, despreciando y devaluando la cultura, los valores y formas de relacionarnos, comportarnos y existir, nuestro cuerpo y nuestra sexualidad. Reconocimos que la violencia que se ejerce contra los varones que no se ajustan al rol masculino tradicional y muestran actitudes y comportamientos atribuidos socialmente a las mujeres, es también una expresión de quienes buscan una afirmación de superioridad de lo masculino y un menosprecio de lo femenino.

Por tanto, para prevenir la violencia es necesario recuperar y valorar la cultura femenina y cuestionar el concepto de masculinidad, proponiendo a niños y chicos otras formas de ser varón que no se basen en el ejercicio del poder, la agresividad, el dominio de las personas, los objetos y los espacios, sino que incorporen actitudes que practican tradicionalmente las mujeres y que son incompatibles con el ejer-

3 Ellen Jordan. “Los niños peleones y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar”. En *Géneros Prófugos*, México D.F., Paidós, 1999.



cicio de la violencia, como la empatía, la comunicación, el diálogo, la expresión de los sentimientos, la resolución de los conflictos sin violencia, el cuidado de los afectos y las relaciones.

El papel de los profesores varones es importante para ofrecer modelos a los niños y chicos que incluyan estas nuevas actitudes, que fomenten la valoración de la cultura femenina, contraria a la violencia, que reconozcan autoridad a las mujeres y, en los centros educativos, a las profesoras, madres y alumnas.

Abordar la prevención de la violencia desde esta perspectiva empezó a interesar a los profesores que participaban en estas sesiones, porque tenía que ver con su experiencia, con su forma de estar en el mundo, con sus dificultades, con la violencia que ellos también sufrieron y sufren cuando no se atienen a los mandatos sociales para los varones, con las presiones que sienten, con sus propios deseos.

La lectura de artículos escritos por hombres que están implicados de forma activa en el movimiento de varones⁴ les ayudó en este proceso, y comenzaron a participar desde sí mismos, compartiendo su propia experiencia, sus conflictos como profesores y también como padres en el deseo de educar a sus hijos varones con sensibilidad y las contradicciones que vivían en la escuela, las mismas que podían sentir otras madres y padres, al potenciar en sus hijos e hijas estilos no tradicionales de ser mujer y varón. Reconocieron su propia interiorización de la cultura masculina, tomando conciencia de sus manifestaciones en el trato cotidiano con compañeros y compañeras, en la forma de relacionarse y en el lenguaje. Como ejemplos, pudieron darse cuenta de cómo entre ellos se sigue utilizando la expresión “ese es un maricón” como una forma de insulto, la crítica hacia los profesores que se sienten más próximos a los intereses, conversaciones y pensamientos de las profesoras, sus conflictos cuando sus hijos quieren salir a la

4 Luis Bonino. *Violencia de género y prevención. El problema de la violencia masculina*. Madrid, Fundación Mujeres, 1999.; “Los varones frente al cambio de las mujeres”. *Revista de Dones i Intertextualitat*, nº 4. Universidad de Barcelona, 1998



calle con un cochecito y un muñeco o los juicios del vecindario y las familias de origen si se les ve asumir el trabajo doméstico y la crianza.

Pensar sobre las formas tradicionales de entender lo femenino y lo masculino, y descubrir otras maneras diferentes de concebirnos, mirarnos y vivirnos como mujeres y hombres, partir de la realidad de la diferencia sexual en nuestra forma de estar en el mundo y de relacionarnos; cuestionar el marco de la igualdad, que oculta estas diferencias y nos impide partir de ellas; valorar el mundo femenino y sus diferencias, entender el comportamiento violento de los niños y chicos en los centros educativos como una característica de la cultura masculina predominante y conocer los procesos de socialización y adquisición de esa forma de masculinidad, abrieron nuevos caminos a las profesoras y profesores para la prevención de la violencia.

También significó un reconocimiento público y una toma de conciencia de la importancia de los valores y la cultura que las mujeres hemos desarrollado a lo largo de los siglos, dando a las profesoras más seguridad y fuerza para valorarse y poner el estilo femenino de relación en el centro de la comunidad escolar. Responsabilizar a los hombres en la educación de los varones en la no violencia, supuso para muchas profesoras desculpabilizarse, como educadoras y como madres.

La educación física, un espacio importante para la prevención de la violencia

A menudo me doy cuenta de la importancia que tiene para las mujeres querer nuestro cuerpo, sentirnos seguras y a gusto en él, pensarlo positivamente, valorarlo sea cual sea su apariencia física, conocer sus capacidades y disfrutarlas, vivirlo libremente.

En muchos momentos de mi vida he sentido que la vivencia de mi cuerpo y la manera de expresarme y moverme con él, estaban marcadas por ser un cuerpo de mujer en una cultura que no lo reconoce



ni le da valor en sí mismo, sino en función de ser y servir para el placer de otros, que considera el cuerpo femenino, lo define y lo valora por su apariencia física, su atractivo sexual y su deseabilidad para los varones, separándolo de la fuerza de la vida, los sentimientos y del poder creativo de las mujeres, demandando de las chicas ser “sexys”, un determinado estereotipo de belleza, una forma de estar y comportarse. Esto nos ha conducido, a veces, a vivir en función de la mirada y la valoración masculina, a desconectarnos de nuestros propios sentimientos y deseos, del conocimiento y la fuerza de vivir, pensar, crear y gozar genuinamente desde nosotras mismas, a sentir vergüenza, a no movernos libremente, a no gustarnos por no encajar en los cánones masculinos, incluso a hacernos cirugías o a la anorexia.

También aprendí que el cuerpo femenino es un cuerpo susceptible de ser violentado, criticado, juzgado, utilizado, abusado, desvalorizado. Y que las mujeres utilizamos cotidianamente mucha energía para protegernos y defendernos de toda esa violencia o evitarla.

Recuerdo que muchas mujeres que deseábamos vivir de una manera diferente a la pensada para nosotras y que queríamos romper con la idea de que nuestra valoración personal y social dependía de nuestra apariencia física, decidimos “pasar” de nuestro cuerpo y dar importancia a la personalidad, a la inteligencia, a la simpatía. Como consecuencia, algunas sentíamos la necesidad de tapar y ocultar las partes de nuestros cuerpos que estaban sexualizadas socialmente. Más tarde, me di cuenta, nos dimos cuenta, de que es con nuestro cuerpo con el que sentimos, nos expresamos, nos comunicamos, pensamos, creamos, gozamos y que, precisamente por ser un cuerpo de mujer, habíamos podido desarrollar y disfrutar de muchas de sus capacidades y posibilidades. Empezamos a quererlo, valorarlo y autoafirmarlo. En palabras de María Milagros Rivera, “las feministas del último tercio del siglo XX recuperamos el vínculo con el propio cuerpo”⁵.

5 M^a Milagros Rivera Carretas. En *Mujeres en Relación. Feminismo 1970-2000*. Barcelona, Icaria, 2001.

Creo que por estas vivencias (y también, quiero confesar, porque la única asignatura que suspendí en el Bachillerato fue la educación física) he estado muy atenta y me ha interesado mucho la experiencia del profesorado de esta materia. Las profesoras de esta disciplina que han participado en el proyecto Relaciona⁶, eran muy conscientes de que las clases de educación física mostraban, de una forma muy reveladora, la relación entre la violencia hacia las mujeres y nuestro cuerpo femenino, considerado como objeto erótico masculino y desconsiderado como fuente de expresión, creación y sabiduría.

La educación física dirige nuestra mirada, nuestro pensamiento, nuestras percepciones y sensaciones, hacia nuestro propio cuerpo y a su relación con el cuerpo de las otras y los otros. Nos conecta con la experiencia de ser un cuerpo sexuado, haciendo que las clases de educación física sean un espacio privilegiado donde se manifiestan estereotipos, expectativas, concepciones sociales y culturales, así como las diferencias en nuestros cuerpos, en la forma de sentirlos y valorarlos, en la manera de relacionarnos corporal, afectiva y sexualmente entre ambos sexos.

Los chicos desprecian y ridiculizan la capacidad física de las chicas, valorando únicamente la potencia muscular y la fuerza, precisamente las capacidades desarrolladas tradicionalmente por los hombres. Incluso no quieren compartir con ellas algunos deportes en los que, afirman, son muy malas. Las chicas tampoco lo desean, porque se sienten agredidas y desvalorizadas, teniendo que defenderse de comentarios, gestos, burlas y agresiones físicas y sexuales.

Muchos chicos sienten la necesidad de demostrar su masculinidad mediante la agresividad, deben evitar a toda costa que los demás piensen que les da miedo pelear. Quieren demostrar su hombría y lo hacen intimidando a las chicas, monopolizando el espacio físico, el tiempo y los recursos, quieren ser protagonistas de las clases, exigiendo que los contenidos se centren en sus intereses.

6 Concha García Rivero (I.E.S “Anxel Casal” de A Coruña) y Angeles Cores (I.E.S. Riveira)



El cuerpo de las chicas se somete a examen por los chicos. En las clases de educación física, las chicas llegan a experimentar su cuerpo como si fuese de “propiedad pública”. El cuerpo es mirado, admirado, criticado y juzgado. Otros lo definen, lo comparan y, a menudo, lo degradan. Y lo hacen según los estereotipos creados por la cultura masculina patriarcal, que sexualizan el cuerpo de las chicas en función de su forma corporal y de lo que se considera el atractivo deseable para una sexualidad femenina que esté subordinada al modelo masculino y heterosexual.

La práctica de la educación física también implica contacto físico. Y relación entre cuerpos sexuados. Tal como está con frecuencia planteada, facilita que se pongan en juego los estilos masculinos de relación, centrados en la conquista, la apropiación, el control, la posesión y la invasión del cuerpo femenino, la reducción y la cosificación de la sexualidad, excluyendo sus componentes emocionales y estableciendo una separación entre la sexualidad y la vida, el erotismo, los afectos y el sentir, y obviando las dificultades de los chicos para expresar sentimientos y deseos a través de la palabra y del contacto corporal sensible, suave y delicado.

Por ello, algunas profesoras deciden trabajar con alumnas y alumnos por separado a lo largo del curso, de modo que las chicas, en un ambiente en el que se pueden sentir seguras y libres de agresiones, puedan desarrollar sus capacidades físicas y descubrir que sus cuerpos son fuertes y elásticos, disfrutar del movimiento y del deporte, adquirir confianza y seguridad en sí mismas y en la capacidad física de su cuerpo.

La violencia física de los hombres constituye una amenaza para todas las mujeres y una realidad para muchas. Es importante que en las clases de educación física, las chicas aprendan que, a pesar de los mensajes sociales, los cuerpos masculinos también son vulnerables, descubran nuestras capacidades para la autodefensa y las practiquen y desarrollen, se sientan capaces de decir no cuando alguien las mire o toque de una forma que no les guste o las violente.

Con los chicos, las profesoras están cuestionando su concepción de la actividad deportiva como una afirmación de la masculinidad, que implica competitividad, dominación, potencia física y agresividad. La masculinidad ha estado y continúa estando íntimamente ligada a la fuerza física y a determinadas prácticas deportivas que conllevan competitividad. Los chicos necesitan tomar conciencia de las limitaciones que se están imponiendo al no querer desarrollar otras capacidades de su cuerpo que no sean la fuerza y la potencia muscular y el ganar a otros. También les impide desarrollar su capacidad para la ternura, la sensibilidad, la empatía, la percepción de su propio cuerpo y la expresión de sentimientos, tan importantes para establecer relaciones sin violencia, basadas en el interés, el intercambio, el goce mutuo.

Las profesoras tienen dificultades para conseguir que los chicos realicen actividades que tienen asociadas al mundo femenino, como la expresión corporal, el contacto físico sin el uso de la fuerza, el baile, la flexibilidad o que se interesen por deportes que tradicionalmente son considerados propios de las chicas. La necesidad de afirmar los valores masculinos y el temor a asemejarse a las chicas se manifiestan con toda su fuerza en las clases de educación física, al implicar directamente el cuerpo. Con la intención de favorecer estos cambios, el profesorado del C.E.I.P. de Boiro decidió centrar la competición deportiva que organiza anualmente en torno a actividades a las que tradicionalmente sólo juegan las niñas, como “la goma”, quedando el fútbol fuera de concurso. Los niños no participaron el primer año, porque sabían que no iban a ganar. Pero a lo largo del curso, fueron acercándose a las niñas para que les enseñasen y éstas les ayudaron a aprender. El curso siguiente, chicas y chicos concurren al torneo.

Las clases de educación física son un lugar muy importante para crear relaciones libres de violencia entre las chicas y los chicos, para trabajar la imagen positiva y la valoración del cuerpo femenino, no sólo desde el respeto, sino desde una nueva mirada, la curiosidad, el interés y la búsqueda del reconocimiento de su fuerza y capacidad creadora de sabiduría, sentimientos y deseos. En palabras de Luce Irigaray,



“Cuerpo que es para las mujeres el punto de partida para construir una identidad propia, independiente y positiva, abandonando el victimismo y la marginalidad”.⁷

Es muy importante que el profesorado de educación física sea sensible y consciente de las distintas formas de violencia contra las mujeres que se producen y manifiestan en estas clases, que afronten comentarios y gestos, que no ignoren ni minimicen las agresiones, que garanticen que las vivencias, sentimientos y capacidades de las chicas puedan ser expresadas, reconocidas y valoradas, que cuestionen la forma tradicional de ver el cuerpo de las mujeres, que se planteen entre sus objetivos que las chicas disfruten del movimiento y las actividades deportivas, adquiriendo así confianza en su cuerpo y nuevas capacidades físicas.

Es necesario que en las clases de educación física, chicas y chicos junto con el profesorado, puedan debatir sobre sus experiencias y dificultades, sobre los estereotipos sexistas, sobre los modos de relación.

7 Luce Irigaray. “Sexes et parentés”. Minuit, París, 1987.

Bibliografía

- *Askew, Sue y Ross, Carol*. Los chicos no lloran. El sexismo en la educación. Barcelona, Paidós, 1991.
- *Instituto de la Mujer*. Elige tu deporte. Cuaderno de educación no sexista nº 9. Madrid, 1999.
- *Scraton, Sheila*. Educación física de las niñas: un enfoque feminista. Ediciones Morata, Madrid, 1995.
- *Vázquez Gómez, Benilde*. “La niña y el deporte: la motivación para el deporte y los valores de la niña”. En *Las Niñas, Revista Infancia y Sociedad*, nº 10, Dirección General de Protección Jurídica del Menor, Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid, 1991.



4. Responsabilizarse de las relaciones y de la comunicación



GLORIA I. SERRATO AZAT

Abogada

Nacida en Santa Fe de Bogotá, Colombia, reside en España desde hace 18 años. Formada en Pedagogía de la Liberación y en el Pensamiento y la Práctica feminista. En España, entre otras actividades, ha continuado su labor de alfabetización de personas adultas y ha realizado audiovisuales dedicados principalmente a la formación permanente y a la coeducación.

Es Mediadora social para la inmigración (EMSI) y Diplomada de formación superior en intervención social con colectivos específicos (UAM). En la actualidad colabora con la Delegación Diocesana de Migraciones de Getafe y es asesora del proyecto Relaciona.

4. Responsabilizarse de las relaciones y de la comunicación

Gloria Serrato Azat

El presente texto contiene a grandes rasgos la descripción de mi labor, algunas reflexiones y unas cuantas preguntas, resultado de mi participación en el Proyecto *Relaciona*, al que estoy vinculada gracias a la invitación que nos hizo el Instituto de la Mujer en 1999, con el que en más de una ocasión he colaborado, respondiendo a un interés común por actuaciones pedagógicas en diversos ámbitos.

Los objetivos del Proyecto¹ y las razones expuestas por la Institución me parecieron, y me siguen pareciendo, uno de los caminos apropiados para abordar la prevención de la violencia dentro de los centros

1 Analizar las situaciones de violencia que se producen en los centros educativos. Reflexionar sobre la importancia de la práctica docente en este tema y sobre los modelos y los valores que se asocian a masculinidad y feminidad. Dar importancia a las relaciones y a la comunicación en la educación.

escolares; todo ello enmarcado dentro del Plan de acción contra la violencia doméstica (1998-2000).

Prevenir la violencia desde el planteamiento de un cambio de actitudes que conlleva el cuestionamiento de los valores que atribuimos a masculinidad y feminidad me parece adecuado, porque nos presenta claramente la necesidad de análisis y reflexión, ejercicios previos e indispensables a cualquier iniciativa que busque afrontar los conflictos. Por otra parte creo que la escuela, como uno de los ámbitos fundamentales de la educación y la formación, es el sitio desde donde hoy por hoy puede ser más oportuno el cuestionamiento de las atribuciones mencionadas. Si allí, quienes tienen instrumentos teóricos para la educación y la formación de niñas y niños, de chicas y chicos se preocupan por repensar su práctica educativa, seguramente será más eficaz cualquier actuación que se aborde para prevenir y en su caso atajar la violencia.

Así, acogiéndome a los objetivos del Proyecto y acompañada por algunos materiales propios y otros facilitados por la institución, empecé el trabajo. En cuanto a los últimos, debo decir, como lo hice de manera incluso insistente ante las personas con quienes realicé los encuentros del *Relaciona*, son la exposición escrita de personas seriamente implicadas en la educación y cuyo pensamiento es resultado de su propia experiencia educativa. Pensamiento, que ante todo para mí, habla de que mucho se puede hacer y de que ellas y ellos lo han hecho. Manifestaciones que me dicen de lo mucho por hacer y la posibilidad de realizarlo partiendo de la propia exigencia, de la clara convicción y de la necesidad de hacerlo, a lo que creo nos lleva en primer lugar el compromiso y el asumir la propia y personal responsabilidad ante sí misma, ante sí mismo.

Convicción, responsabilidad y compromiso, palabras a las que debemos encontrar sentido, dar significado, camino ya recorrido por otras y otros dentro de su práctica educativa, gracias al análisis y cuestionamiento continuo. Convicción, responsabilidad y compromiso plasmado en publicaciones como "Educar en Relación", al de-



cir de Clara Jourdan algo que parece una tautología², pero que se presenta como el camino más adecuado desde el que se puede entender la tarea de educar. Tarea tan importante a la que acudimos todas y todos con el acompañamiento de nuestros conocimientos y de nuestra experiencia.

Dar sentido, otorgar significado, me habla en primer lugar, y así lo he compartido con el profesorado, de un ejercicio de comprensión, entendiendo por comprensión las palabras de Hannah Arendt, traídas oportunamente por Milagros Montoya Ramos en su ponencia “La tutoría: ¿Un espacio privilegiado para las relaciones?”³ y que en este momento estimo oportuno citar de manera más amplia: “La comprensión, en tanto que distinta de la correcta información y del conocimiento científico, es un complicado proceso que nunca produce resultados inequívocos. Es una actividad sin fin, siempre diversa y mutable, por la que aceptamos la realidad, nos reconciliamos con ella, es decir, tratamos de sentirnos en armonía con el mundo”⁴

Tal vez desde este ejercicio podamos pensar en actuar con convencimiento y resultados. Este pensamiento tan incorporado a mi deseo de estar en armonía con el mundo, es decir con quienes me rodean, mujeres y hombres, fue el punto de partida para la planificación de mis tareas dentro del Proyecto *Relaciona* y la propuesta con que entablé los primeros contactos y establecí relaciones con quienes solicitaron su realización. Así lo escribí y se lo comuniqué a los grupos, tomando las palabras de Concepción Jaramillo Guijarro: “No hay respuestas de carácter general, sólo una invitación a la reflexión y a la

2 Clara Jourdan (1998): “Las relaciones en la escuela”, en I foro de debate “Educar en relación”. Instituto de la Mujer, Madrid, p. 13-14.

3 Milagros Montoya Ramos (1998): “La tutoría: ¿un espacio privilegiado para las relaciones?”, en I foro de debate “Educar en relación”, Madrid, p. 43.

4 Hannah Arendt: “De la historia a la acción”. Paidós. Barcelona, 1998.



relación que a menudo se ven desplazadas por procedimientos que burocratizan la tarea docente”.⁵

Emprendí la realización del proyecto, contando y desde aquí lo agradezco, con la confianza de la institución, que me otorgó la libertad necesaria para diseñar su ejecución, algo fundamental para poder poner en práctica la imaginación y la creatividad, y contando, desde luego, con el bagaje de los conocimientos y de la experiencia de unos cuantos años y proyectos a propósito, además de la seguridad que me ha ofrecido el trabajar con un equipo del que debo decir que he tenido toda la colaboración. Un equipo del que he aprendido y sigo aprendiendo.

Aunque el diseño inicial fue común a todos los grupos, en aras de desarrollar los objetivos propuestos, siempre ha habido lugar para atender las particularidades que se presentan en cada centro. En algún caso, por ejemplo, en los encuentros realizados en centros de educación de personas adultas ha sido necesario otro tipo de planificación y desarrollo, pero siempre exponiendo la invitación a la reflexión como punto de partida.

La autoevaluación realizada en los diferentes grupos me hace concluir que en buena parte se ha realizado una reflexión seria, comentada y compartida, aunque en algunos casos no se cumplieron las expectativas. A veces, una cosa es la propuesta y otra cosa diferente son las expectativas, e incluso la esperanza con que asiste el profesorado a diferentes jornadas o encuentros sobre violencia escolar.

Algunas personas participantes, con legítima preocupación, lo que exigían era soluciones inmediatas y eficaces para situaciones que no les estaban permitiendo llevar la clase de manera viable. Así hemos llegado a hablar de “técnicas” que ya existen para tratar de solucionar situaciones. Maneras de actuar con chicos y chicas para que apren-

5 Concepción Jaramillo Guijarro: “Formación del profesorado: Igualdad de Oportunidades entre chicas y chicos”. Instituto de la Mujer. Madrid, 1999.



dan a participar, a dialogar, a respetar a la otra o al otro, pero que no otorgan tampoco una solución mágica para los conflictos.

Por otra parte, afortunadamente, una buena parte de quienes han participado han hecho otra interpretación del contenido del proyecto, han realizado una lectura previa de los materiales y han manifestado una participación activa en los ejemplos y ejercicios propuestos y realizados. Han comprendido que un análisis de la realidad y una búsqueda para transformar esa realidad, requiere un esfuerzo personal y una implicación más completa que la simple asistencia.

Una experiencia muy valiosa para mi trabajo, y seguramente para la evaluación de lo realizado hasta ahora, fue el encuentro que se celebró en las jornadas organizadas por un Centro de Formación y Recursos del Profesorado, bajo el nombre de “Estrategias y actividades para la mejora de la convivencia en el aula y las conductas disruptivas”.

Asistió un grupo muy diverso de profesoras y profesores en cuanto a centros, niveles escolares y con expectativas diferentes frente al tratamiento de la violencia. Las profesoras y profesores intervinieron en varias ocasiones, requiriendo saber algo más preciso sobre cómo enfrentar las situaciones que estaban viviendo en algunos centros. Aceptaban que no existieran fórmulas mágicas pero no estaban de acuerdo con el análisis ni con los materiales que les proponía. Por mi parte consideré legítima su queja. La interpreté como la manera de expresar una preocupación a la que no encontraban salida y como legítima impaciencia porque les pedía que empezaran a describir situaciones y ejemplos de los conflictos con que se encontraban diariamente en el aula.

Una legítima impaciencia que, a la vez, considero un obstáculo para la reflexión propuesta: la impaciencia que nos hace desear respuestas rápidas que tienen la apariencia de ser prácticas y eficaces. Una actitud que, entre otras cosas, hace que una pregunta ronde mi pensamiento y me preocupe: ¿Hasta qué punto nuestra manera de vida actual con la presión continua de los medios de comunicación, hace calar hábitos de “comprensión” fundados en la inmediatez? Una pregunta que plan-

teada simplemente así deja de nuevo la responsabilidad sin protagonista concreto y no deja lugar para que cada una y cada uno se pregunte y responda hasta qué punto en su caso es cierto.

La producción y reproducción de cultura

En el desarrollo de más de una sesión, algún profesor y alguna profesora afirmaron con completa sinceridad que su tarea era transmitir conocimientos, que no estaban en el centro educativo para transmitir actitudes. Que lo único que pedían era que les dejaran dar su clase y que aquella minoría de chicos y chicas dejara también que los compañeros y compañeras siguieran la clase sin las continuas interrupciones a que se veía continuamente sometido el grupo. Pedían simplemente que les dejaran transmitir esos conocimientos que habían adquirido con esfuerzo en la universidad.

Estas afirmaciones nos llevaron en ocasiones a preguntarnos con qué instrumentos pedagógicos cuentan los profesores y las profesoras de enseñanza secundaria para atender a comportamientos que caracterizan a algunas y algunos adolescentes y que exigen una atención particular. La carencia de estos recursos en muchos casos es evidente. Empezando por el desconocimiento de la adolescencia y lo que de confusión y desorientación conlleva esta etapa para quien la atraviesa.

Pero algo más importante sugieren estas afirmaciones y es acerca del papel del profesorado en la escuela. ¿Es un espacio en que se produce y reproduce cultura?. A este tema expuesto, analizado y teorizado por la sociología de la educación, me lleva la limitación de la labor de maestro o maestra que se manifiesta en las afirmaciones descritas. Y me pregunto: ¿Qué es lo que hacemos en el aula?. Porque si queremos hacer un análisis desde valores y actitudes, estamos hablando de cultura. Y sin perdernos en las innumerables definiciones académicas sobre la misma, que no es nuestra tarea, sí considero oportuno mencionar la producción y reproducción de cultura por lo que se refiere



a las actitudes que manifestamos ante quienes nos rodean en el ámbito escolar, ya que como lo pudimos observar en alguna ocasión con algún grupo, incluso de manera no consciente, reproducimos actitudes que más que transformar, refuerzan prejuicios y estereotipos.

¿Qué esperamos cuando hablamos de prevención?

La prevención se entiende como el desarrollo de medidas previas para evitar que se desencadene una determinada situación. Para tomar las medidas adecuadas es evidente la necesidad de conocer las razones que provocan esas situaciones que queremos evitar. Mal podemos prevenir, sin acudir a las causas, lo que nos exige hacer un alto y, sin dejar de lado la atención urgente que requerirán ciertas situaciones o ciertas manifestaciones violentas, cuestionar por qué se producen, sus protagonistas y nuestra propia actuación ante ellas.

En la actualidad la violencia escolar es innegable en unas aulas y centros. Se trata de violencia verbal, violencia física, violencia sexista. Es noticia casi cotidiana y así nos encontramos con artículos en revistas especializadas, con artículos de firmas conocidas, con numerosas tertulias radiofónicas y con programas televisivos que hablan, se sorprenden, discuten y condenan las diversas manifestaciones de la violencia. En casi todos los casos, se habla de prevención. Pero se habla de prevención sin profundizar en la manera de llevarla a cabo. Dejando de lado cómo se ha de prevenir una situación, una manifestación violenta; sin tomarse en la mayoría de los casos, el tiempo y el esfuerzo de intentar llegar a las razones profundas que están en el origen. Difícilmente nos encontramos con el cuestionamiento de los valores que se quieren significar o que se materializan en los actos violentos.

La violencia atraviesa clase y condición social. Atraviesa condiciones culturales y económicas. Se presenta en todos los sectores de la sociedad, (en unos se ve más que en otros) y esto nos dice que la salida



de colocar la causa en fenómenos como el alcoholismo, el paro, la falta de educación etc. etc., no se ajusta a la realidad ni la explica. Se atribuye, por otra parte, a los mensajes que reciben niños y niñas, chicos y chicas a través del cine y la televisión. Sin embargo, estos mensajes no llegan, ni calan igualmente en todas las personas que los reciben. Sigue siendo también una fácil e incompleta atribución.

Y entre responsabilizar a unos y a otros medios, a unos y a otros ámbitos (escuela, profesorado, familia, administración), la propia responsabilidad, me pregunto, ¿dónde queda?. Es como si no existiera. Aca-so porque la responsabilidad, parece seguir cada vez un tránsito diferente. De ahí la necesidad de que cada una y cada uno realice su propia reflexión y lo haga luego en conjunto con quienes debe realizar, compartir su práctica educativa.

Se trata, por tanto, de reflexionar, de pensar la propia e inmediata realidad y la propia manera de asumirla. Es decir, consultar nuestros conocimientos, nuestra experiencia y desde luego nuestros sentimientos ante las diversas actitudes que presenciamos a lo largo del día en el desarrollo de nuestra práctica educativa. Esto significa buscar la respuesta a la incomodidad, al rechazo e incluso a la repulsión que nos ocasionan ciertos hechos. Es buscar las razones por las que se producen y principalmente el papel que desempeñamos ante ello. Es preguntarnos ante todo si las cosas deben cambiar y buscar la medida para hacerlo.

Sin una reflexión previa, difícilmente podemos prevenir o intervenir en su caso de manera consciente y ¿por qué no? conseguir resultados satisfactorios.

Por lo tanto, participar en el proyecto *Relaciona* supone necesariamente el acoger un modo de afrontar los hechos que propone el análisis y la reflexión. Se trata de un ejercicio propuesto desde la necesidad y el interés por profundizar en modelos y valores que se asocian a masculinidad y feminidad. Es desde la aceptación de una



realidad que presenciamos todos los días, como podemos emprender un camino adecuado para asumir los conflictos.

Es un análisis y una reflexión que no van inicialmente más allá del ámbito inmediato y que en nuestro trabajo se plasmó en respuestas a las que debimos poner nombre y apellido, eludiendo la generalización, que no lleva más que a la repetición de estereotipos y prejuicios. Estereotipos y prejuicios que traen a colación las sensatas palabras de la filósofa Chiara Zamboni, que en este caso habla de las mujeres, pero que describen una situación que afecta también a los hombres: “El hecho es que la certidumbre está en nosotras muy arraigada; es así como la mente resbala por la pendiente de un adaptarse a cualquier cosa, con tal de no enfrentarse con la falta de respuestas, con el vacío que se crea en el corazón mismo de lo que está presente”.⁶

Porque en ocasiones, en muchas ocasiones, parece que los juicios preconcebidos, nos dan respuesta inmediata. Quiero decir, que las afirmaciones, juicios, metáforas aparentemente lúcidas terminan estructurando el pensamiento, constituyendo la propia certidumbre y entonces nuestro actuar no puede salir de esa vía estrecha que seguramente construyeron otros. Esta certidumbre, estas certidumbres evitan mantener preguntas abiertas, evitan nuevas preguntas y nuevas respuestas y, lo más grave, el ejercicio de la propia libertad. No la que nos ofrecen las normas o las leyes, sino la propia. La libertad que debemos ejercer para tomar iniciativas que no están escritas ni normatizadas. Iniciativas que nos nacen de los conocimientos, la experiencia, el propio deseo, el propio sentido. Iniciativas que, por otro lado, nacen de algo tan sencillo y tan grande como es nuestra capacidad para pensar. Pensar el mundo, pensar el trabajo, pensar al otro, a la otra y pensarnos. Capacidad extraordinaria con la que contamos todas y todos.

La autoevaluación realizada en cada grupo expresa que así lo hicimos en buena medida. Así comenzamos a hablar de las manifestaciones

6 Chiara Zamboni: “Lo inaudito”, en “Traer al mundo el mundo”. Icaria, Barcelona, 1996.



violentas que se producen en cada centro educativo, de quiénes las protagonizan en uno u otro papel y hasta qué punto pasamos por alto ciertos episodios violentos, en ocasiones por haber llegado a ver como “natural” un comportamiento determinado. Así, por ejemplo, nos referimos al lenguaje, porque hablando de violencia, la primera que sale a escena sin excepción es la violencia verbal: la utilización de motes, de palabras que por su frecuente uso parecen perder la contundencia y, también en la mayoría de los casos, el contenido sexual de los insultos.

Al detenernos en el lenguaje fue inevitable hablar de la invisibilización de las mujeres en los usos aceptados comunmente. Se hizo evidente algo tan cotidiano como es encontrarse ante un rótulo que anuncia Sala de Profesores, o dirigirse a un grupo formado por los dos sexos utilizando el género masculino en exclusiva. Estos sencillos ejemplos además de mostrar la invisibilización, hablan de cómo llegamos a considerar normal una manera de hablar, de forma que hablar ateniéndose a la realidad, es decir incluyendo el femenino, sigue chocando. Nos sirvió también para apreciar que esa normalización que dejamos que se vaya asentando en nuestro pensamiento, ese no cuestionar, termina haciendo que también nuestro lenguaje acepte motes, apodosos vejatorios, insultos de contenido sexista.

Dar importancia a las relaciones y a la comunicación

Cuando entramos en el análisis de los comportamientos violentos entre el alumnado, surgieron respuestas que hablaban de “poder”, “fortaleza”, “machismo”; todo ello junto a “ganas de llamar la atención”, “de significarse”. Estas apreciaciones venían acompañadas de argumentos personales y fue aquí, precisamente, en la manera de expresar cómo vemos las cosas, donde se nos presentó una de las mejores oportunidades para analizar desde dónde se estructura el propio criterio. Qué sitio, qué valor le otorgamos a la calificación que nos merece uno u otro comportamiento, y qué hacemos ante ello.



Aunque no de la misma manera en todos los grupos, en el análisis de la manera de actuar encontramos una de las claves que nos permitió abordar las relaciones entre el profesorado. En algunos centros, el profesorado había recibido un cuestionario previo que entre otras preguntas contenía la siguiente: ¿Cómo se tratan las manifestaciones de violencia en tu centro?. Las respuestas fueron muy variadas: “no se tratan”, “hay una respuesta conjunta de todo el profesorado”, “cada profesor o profesora trata a su manera estas situaciones”. Detenernos en ellas nos llevó a un ejercicio de reflexión que buscaba responder a otra pregunta más personal: ¿Por qué no consultamos a nuestras compañeras y compañeros los conflictos que se presentan en el aula?. Aquí he recogido algunas de las respuestas, porque creo que es a partir de ellas como se pueden modificar las actitudes para abordar la violencia:

- Porque pueden creer que soy una incompetente y no sé “llevar” a mis alumnos y mis clases. Porque tener conflictos es culpa mía.
- Porque a ellos no les gusta hablar de estas cosas.
- Porque cuesta trabajo pensar en estas cosas y organizarse.
- Por querer “ocultar” lo que pasa (distintos tipos de temor) Por tener que hacer “algo” al respecto.
- Yo sí lo hago, más que buscar soluciones busco desahogo y que tome medidas otra persona en mi lugar, desde la tutoría o la dirección.
- Si no lo hacemos será porque creemos que sabemos más que los demás y podemos resolverlo por nuestra cuenta, sin necesidad de nadie para resolver algo sobre lo que se supone que tenemos auto-ridad para hacerlo.
- Yo lo cuento, porque necesito oír varias opiniones sobre todo de gente más experta, aunque luego no utilice su consejo y ayuda.



- A veces pienso que sólo me pasa a mí. Te acostumbras al conflicto y llegamos a considerarlo habitual y a veces normal.
- Porque exige resolución inmediata.
- Porque supone diferentes perspectivas para ver el conflicto.
- Por creer que solamente me pasa “a mí”.
- Por deseos de arrojar la toalla y considerar las situaciones como casos perdidos, por tanto sin solución.
- Por desmotivación debida a la falta de respuesta colectiva: no hay un único baremo o tipificación exhaustiva de los problemas. El reglamento de régimen interior no recoge toda la casuística.
- A veces no se habla y se tiende a pensar que es un problema personal.
- Algunos compañeros tienden a pensar que mis problemas son sólo míos y si ellos no los tienen ¿por qué tomarse molestias?
- Por miedo a mostrar falta de poder o de autoridad.

Todas ellas son respuestas que me constan sinceras y reflexionadas. Contestaciones que tienen muchas lecturas. Entre otras, la necesidad de profundizar sobre el estado de las relaciones y de la comunicación dentro del profesorado, para de manera más real abordar las relaciones y la comunicación entre sí y con las otras personas que forman parte de la escuela, alumnado, familias...

Pensar en primera persona nuestras relaciones, empezando por las que establecemos con quienes tenemos más cerca; con quienes compartimos una tarea a la que dedicamos una parte importante de nuestro quehacer cotidiano y asumir nuestra responsabilidad en las mismas,



es tomar parte, actuar. Estoy convencida de que nuestro quehacer forma parte de la historia y en ella, nos dice María Zambrano podemos estar pasivamente o en activo. Para nuestra filósofa estar de manera activa “se realiza plenamente cuando se acepta la responsabilidad o cuando se la vive moralmente.”⁷

7 María Zambrano. “Persona y democracia”. Siruela, Madrid, 1996.

5. De la tolerancia a las relaciones de intercambio



CONCEPCIÓN JARAMILLO GUIJARRO

Pedagoga

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, ha realizado diversos cursos de posgrado en Estudios de las Mujeres.

Desde 1996, colabora en revistas especializadas como Cuadernos de Pedagogía, Revista de Educación y Diálogos.

Es autora de materiales didácticos relacionados con la diferencia sexual en la educación.

5. De la tolerancia a las relaciones de intercambio

Concepción Jaramillo Guijarro

Trabajando con claustros de profesores y profesoras en colegios e institutos dentro del *Proyecto Relaciona*, he aprendido muchas cosas sobre la tolerancia, las relaciones y la violencia. Es un proyecto dirigido a prevenir la violencia doméstica, pero lo que yo he aprendido con el profesorado no sólo se refiere a este tipo de violencia, de la que generalmente son objeto las mujeres, sino a la violencia sin tipificar ni clasificar. Precisamente lo que he aprendido es que aunque la violencia tiene distintos grados y manifestaciones, su origen suele ser el mismo y que cuando se trabaja la prevención de la violencia doméstica, se previenen también otros tipos de violencia que, aparentemente, no tienen nada que ver entre sí.

En las sesiones del *Proyecto Relaciona*, mi primer objetivo era reflexionar con el profesorado sobre el origen de la violencia, porque conociendo el origen podemos pensar en prevenir y no sólo en actuar cuando ya se ha producido violencia. Uno de los ejes de la reflexión



sobre las causas de la violencia ha sido el análisis sobre las palabras con las que hablamos de ella, y el otro, su relación con la diferencia sexual y con la diversidad y la disparidad humanas.

Pienso que en la prevención de la violencia la cuestión del lenguaje, de las palabras que utilizamos para indentificarla y definirla, son muy importantes. Al igual que muchas otras experiencias de las mujeres, la de sentirse amenazada, o posible víctima de violencia sólo por el hecho de ser una mujer; la experiencia de vivir en un cuerpo que otros consideran violable¹, es una experiencia que aún no ha encontrado palabras para ser dicha en el mundo común. Sin embargo, gracias al feminismo, hoy existen las mediaciones para denunciar los actos de violencia contra mujeres y niñas, y ya se reconoce, por ejemplo, que la violencia doméstica es un “hecho (o un deshecho) político de primera magnitud”².

Pero la experiencia femenina, de nuevo, no encuentra las mediaciones para decirse, porque “violencia doméstica” no termina de decir lo que realmente es. Y no lo dice porque sólo señala el contexto en el que se produce la violencia, pero no sus causas o su origen, es decir, de dónde viene. De modo, que los medios de comunicación siguen buscando explicaciones donde no las hay: “tras una fuerte disputa de las frecuentes que se daban en la pareja...”, “pudiera tratarse de un crimen pasional”, “el agresor era un vecino completamente normal”, etc. Con ello quiero decir que no se va al fondo de la cuestión: las mujeres que son víctimas de violencia doméstica no lo son por motivos “pasionales” o por falta de entendimiento; tampoco lo son por ser más o menos fuertes físicamente, o por tener más o menos poder o más o menos derechos que los hombres con los que conviven, sino sólo por ser mujeres. Por el hecho de que sus maridos, novios o compañeros, padres o hermanos no reconocen la diferencia femenina y además se sienten amenazados por ella.

1 La expresión “vivir en un cuerpo violable” es el título de un artículo de Elena Grau en la revista *En pie de paz*.

2 M^a Milagros Rivera Garretas: “Violencia impensable” en el diario *El País* – Cataluña, Febrero de 1998.



La incapacidad de reconocer al otro sexo está en el origen de la violencia contra las mujeres y forma parte de un orden simbólico y social que define a las mujeres como “las otras” inferiores, complementarias, subordinadas y, en lecturas más recientes, iguales a los hombres. Esta violencia se produce y se ha producido históricamente siempre que los hombres se colocan como representantes del género humano y desde ahí se otorgan el poder y el derecho de definir a las mujeres y se muestran incapaces de aceptarse como seres parciales, no por ser incompletos, sino por ser sólo una parte de la humanidad y no el todo. Por lo tanto, estamos hablando de violencia masculina contra las mujeres, que se manifiesta de múltiples formas y grados y en múltiples contextos, entre ellos, el doméstico.

La violencia masculina contra las mujeres, aunque tenga características específicas, no es sólo un tipo de violencia más, porque de su origen, es decir, de la incapacidad masculina para reconocer la diferencia sexual, se deriva otra dificultad, también masculina, que es la de no tener en cuenta la diversidad y la disparidad humanas. Si la diferencia sexual, que es la primera diferencia que viene dada en el mundo no se reconoce ¿cómo se van a reconocer las demás?³.

Tener en cuenta la diversidad y la disparidad significa, por un lado, reconocer las diferencias, pero además lleva consigo también aceptar la propia carencia y con ello la necesidad que cada persona tiene del “otro” o de la “otra”, es decir, de abrirse y de ponerse en relación de intercambio.

No tener en cuenta la diversidad y la disparidad humanas suele ser la causa de muchas otras formas de violencia que, se dirijan o no hacia las mujeres, pueden ser consideradas también como violencia que tiene su origen en un modo concreto de entender lo masculino. Violencia que no está determinada biológicamente sino culturalmente,

3 Sobre esto hemos escrito Graciela Hernández y yo en “Violencia y diferencia sexual en la escuela”, en Santos Guerra, M.A. (Ed.): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Editorial Graò, Barcelona, 2000.



reforzada una y otra vez por un orden simbólico y social patriarcal que ha elevado una parte de la identidad humana, la diferencia masculina, a la categoría del “todo” y que ha enseñado a los niños a actuar y pensar como si la diferencia sexual, la diversidad y la disparidad humanas no existieran. Esta cultura ha vinculado históricamente la masculinidad con el dominio y el uso de la fuerza, aunque en la actualidad esta vinculación parece querer debilitarse al pretender una educación que enseñe a los niños a tolerar la diversidad, pero la tolerancia no es suficiente⁴.

El problema de la violencia no radica entonces en la existencia de diferencias, sino en una cultura que hace de ellas un problema. En consonancia con ello, pretende que la mejor manera de resolver el problema es cancelar las diferencias para que todos seamos iguales: cuanto más iguales seamos, menos violencia habrá. Un ejemplo de este pensamiento, muy extendido en nuestra sociedad, son algunos comentarios acerca del reciente descubrimiento del genoma humano: “qué pena no haber sabido antes que los seres humanos tenemos muchas más semejanzas que diferencias, porque de haberlo sabido, hubiéramos evitado, por ejemplo, el racismo”. Es decir, que para evitar la violencia hacia el “otro” es preciso que el otro sea como yo, porque sólo si es como yo, dejará de molestarme.

Esta lógica es la que hay detrás de muchas interpretaciones de la violencia y de las estrategias que se proponen para prevenirla. Por ejemplo, en la violencia contra las mujeres se insiste una y otra vez que su solución pasa por unas relaciones entre los sexos más igualitarias en las que las mujeres tengan tanto poder como los hombres (lo que se ha llamado “empoderamiento”). De esta manera, se pasa por alto el hecho de que esta violencia no se da por tener más o menos poder, y por tanto no se soluciona repartiéndolo. Por ejemplo, en las sesiones de *Relaciona*, algunas maestras y profesoras han confesado ser víctimas de violencia por parte de alumnos: burlas, comentarios,

4 “La tolerancia no es suficiente” es el título de un capítulo del libro de Maria Milagros Rivera que se llama *El fraude de la igualdad*, Planeta, Madrid, 1999



etc. Los alumnos en la institución escolar tienen siempre menos poder que las profesoras, y sin embargo, ejercen violencia contra ellas. Además, también hay alumnas y alumnos que son víctimas de la violencia de sus “iguales”.

Desde la óptica de la prevención de la violencia, que las mujeres tengan más poder (o por ejemplo que se pongan pantalón en lugar de minifalda), puede ser una estrategia de defensa, pero no de prevención porque no permite poner en cuestión la misma lógica que ha originado la violencia: que cuando hay diferencias, de poder o de lo que sea, la violencia es inevitable. O lo que es lo mismo, que para que no haya violencia es necesario igualarse, es decir, acabar con las diferencias. Pero la igualdad es sólo un principio jurídico que referido al trato o a las oportunidades es necesario, pero que no resuelve una evidencia que es necesario aceptar: no existen dos personas iguales. La igualdad de derechos y la democracia que sirven para repartir el poder y que han resuelto tantos problemas de injusticia y de discriminación, no son suficientes, porque no nos sirven para reconocer al “otro” o a la “otra” ni para aprender de él o de ella a través de las relaciones de intercambio.

Por eso, otro de mis objetivos en el *Proyecto Relaciona* era conocer y compartir con el profesorado la experiencia de las mujeres con respecto a la violencia. Una experiencia en la que no son sólo víctimas u observadoras pasivas de la conducta masculina, sino que también son agentes de cambio: porque a través de la importancia que le dan al vínculo y a la relación, encarnan una forma distinta de entender las diferencias en la que se rechaza la violencia. Esta propuesta mía de indagar en la experiencia de las niñas, las alumnas y las profesoras llamaba mucho la atención del profesorado, y también generaba ciertas resistencias, dada la poca costumbre que tenemos de observar a las mujeres por sí mismas y no en referencia siempre a los hombres.

Yo quería indagar en la experiencia de relación de las mujeres porque es una experiencia significativa en la que ellas, habiendo sido históricamente víctimas de la violencia masculina, en general, no reprodu-



cen patrones de violencia. Pocas veces se reconoce que la experiencia femenina de relación es una experiencia en la que no sólo se acepta o tolera la diversidad, sino que se aprecia y se valora la relación con el otro o la otra que son diferentes. Como ejemplo basta observar que quienes se relacionan con las y los pequeños siempre o casi siempre son mujeres: madres, maestras, educadoras ¿se puede pensar una relación de mayor disparidad y diferencia que la que se da entre una persona adulta y una criatura?

En la experiencia y en las vidas de las mujeres, la relación y el vínculo ocupan un lugar central. A diferencia del simbólico masculino en el que sólo hay un sujeto único y universal, en el simbólico femenino impera el régimen del dos: siempre hay un otro o una otra al que no sólo se le reconoce, sino que no se concibe la vida sin él o sin ella⁵.

Este deseo de vincularse va acompañado de la aceptación del conflicto porque donde hay relación hay conflicto: “los conflictos no conllevan necesariamente confrontación o enfrentamiento, sino que nos dan cuenta de la existencia de palabras, deseos y experiencias diversas que necesitan de mediación para que puedan ser dichas, escuchadas y reconocidas”⁶. A su vez, este deseo de vincularse rechaza la violencia, lo cual no quiere decir que ésta se mantenga siempre ausente en las relaciones.

En las sesiones de *Relaciona* invité al profesorado a aprender de esta experiencia de relación porque creo que el sólo hecho de reconocerla y valorarla ya es en sí una forma de prevenir la violencia.

Cualquier intento de prevenir la violencia en la escuela, pasa por poner las relaciones en el centro de la práctica educativa y de la ins-

5 Con el “régimen del dos” se refiere María Milagros Rivera a los dos sexos en “La diferencia femenina y la historia de la política” (Revista Mujeres del Frente Feminista de Zaragoza, Noviembre de 1995). Utilizo aquí esta misma expresión para referirme no sólo a los dos sexos, sino a la idea de pensar que siempre hay un otro o una otra que invita a la relación, a la “apertura a lo otro, lo distinto de sí” (*El Cuerpo Indispensable. Significados del cuerpo de mujer*. Ed. Horas y horas, Madrid, 1996).

6 Op.Cit. Graciela Hernández Morales y Concepción Jaramillo Guijarro, p.91.



titución escolar; las relaciones entre todas las personas que componen la comunidad educativa. Aquí, por razones de espacio, me limitaré a comentar algunas cuestiones relativas a las relaciones que se dan con y entre el alumnado y el papel que juega un profesor o una profesora en estas relaciones.

En general, las maestras de infantil y primaria tienen muy claro que parte de su trabajo consiste en prestar atención a las relaciones que se dan entre escolares: fomentarlas, cuidarlas, enseñarles a relacionarse. También piensan que tienen que intervenir en estas relaciones no sólo cuando hay conflictos y cuando observan que no se relacionan bien, sino también cuando se relacionan por el placer de la relación. Pero, a medida que las y los alumnos se hacen mayores, una parte del profesorado defiende con mucha fuerza la idea de que su papel es enseñar otras cosas. Se argumenta que el aprendizaje de la relación tiene que venir hecho desde la casa y desde los primeros años de la escuela, y con ello que una alumna o un alumno de cierta edad, ya es (está) educado y su presencia en el instituto debería significar un interés, un deseo previo por lo que se hace allí: enseñar y aprender determinadas materias.

Es un punto de vista que pone los contenidos escolares en el centro de la escuela y que considera que, en el aprendizaje de estos contenidos, las relaciones con y entre escolares no cuentan: da igual cómo sean, siempre y cuando se respeten las normas y las reglas establecidas. De manera que sólo se presta atención a las relaciones cuando se altera el orden, es decir, cuando hay problemas. Y generalmente se intenta poner solución a los problemas con nuevas normas y distintos tipos de sanciones. El profesorado se desentiende de todo lo que no tiene que ver con su materia. Creo que a esto se refería un alumno de compensatoria cuando al hablar de sus profesores afirmaba “es que no parecen profesores”. Leyendo con más detenimiento, el alumno explicaba “te tratan bien, hablan contigo, se preocupan por ti, se interesan por todos tus problemas y no sólo por los estudios...”.⁷

7 Número monográfico de la Revista *Cuadernos de Pedagogía*, nº 293, Julio – Agosto de 2000, esta cita concretamente en el artículo “¿Para qué valen las aulas taller? De María J. De la Vega Paramio y M^a José Garrido.



Pero aunque se dejen fuera del currículum escolar, las relaciones no están fuera. Puedes pretender obviarlas, pero están ahí quieras o no quieras. Y no se aprenden de una vez y para siempre, porque las relaciones están vivas y cambian; no son una materia, sino que son la sustancia de la educación y de la vida.

El hecho de poner los contenidos escolares en el centro de la escuela no sólo no permite prevenir la violencia, sino que genera violencias, porque no cuenta con la diversidad; con el hecho de que en la escuela obligatoria hay un alumnado diverso, no sólo alumnos y alumnas con ganas de estudiar. Cuando el objetivo prioritario de una profesora o un profesor son los programas y los contenidos a estudiar, todo lo demás se convierte en insignificante. En el mejor de los casos, ese hipotético profesor o profesora ha acabado por aceptar que tiene que tolerar al alumnado que no se adapta a su objetivo y trata de inculcar a sus alumnas y alumnos “adaptados” que tienen que hacer lo mismo. Pero esta tolerancia genera malestar porque se percibe por una parte del profesorado, del alumnado y de las familias que tiene un coste muy grande: que se baja el nivel de la clase. Esto es lo que pasa con la tolerancia: que quienes toleran tienen un sentimiento de pérdida, de no recibir nada a cambio, de no ganar. Porque no ven en los y las otras sino carencias, problemas y dificultades. Y aquí, por mucha tolerancia que haya, surgen los problemas y con ellos, la violencia. Por una parte se sienten mal quienes creen perder y por otra también se sienten mal quienes son objeto de tolerancia pero no de atención. Se crea y se refuerza así una dinámica que facilita la violencia en lugar de prevenirla.

Sin embargo, a una profesora o a un profesor cuyo objetivo prioritario son los alumnos y las alumnas no le sorprende el hecho de que en la escuela haya quienes van con disgusto, quienes van con gusto, quienes van con indiferencia, quienes quieren aprender y quienes no quieren aprender. Cuentan con ello porque saben que en la escuela obligatoria caben todas y todos. Al contar con la diversidad, cuentan también con el conflicto y saben que parte de su trabajo es atender, cuidar, facilitar las relaciones entre el alumnado para que los conflic-



tos que surjan no se conviertan en violencia y para que las diferencias no sean un problema sino un motivo de aprendizaje.

Las diferencias son motivo y motor de aprendizaje cuando se reconocen; y reconocerlas es prestar atención a cada alumna y cada alumno, valorar a cada cual por lo que es, por cómo es. De este modo se transmite al alumnado que cada uno y cada una es singular⁸. Su singularidad le hace tener algo único, original que el resto no tiene. Es desde el reconocimiento de la propia singularidad, desde dónde se puede reconocer la del otro o la otra.

Saberse “reconocido” o “reconocida” es lo que hace que un alumno o una alumna sepa que tiene algo valioso que ofrecer y también le pone en disposición de apreciar y de recibir lo que los otros y las otras le aportan. Esto es ir más allá de la tolerancia porque significa entrar en una relación de intercambio. El deseo de ir al encuentro del otro o la otra cultiva la capacidad humana de dar y dejarse dar, ejercicio imprescindible para crecer, para transformarse y dejarse transformar.

Creo que en esto consiste el deseo de aprender y enseñar, en abrirse a lo otro distinto de sí. En la escuela, este deseo se significa en primer lugar en las relaciones entre el alumnado y el profesorado. A su vez, este deseo se sostiene, se alimenta y se realiza siempre que esas relaciones son de autoridad, es decir, cuando permiten que ambos sean “competentes” para aprender y enseñar⁹. Por lo tanto, la enseñanza y

8 Hablo aquí de lo singular de cada alumno o alumna en el sentido que lo hace Milagros Rivera en “La atención a lo singular en la relación educativa”, Cuadernos de Pedagogía nº 293, Julio-Agosto de 2000. “Lo singular es lo nuevo que aporta al mundo común cada criatura humana que nace”. La atención a lo singular, explica, pertenece al orden simbólico de la madre y se orienta hacia la educación en la relación y en la competencia (el ser competente). La enseñanza reglada, sin embargo, es un corte que el patriarcado ha hecho en ese orden simbólico porque atiende a lo colectivo o como mucho a lo individual y se orienta hacia el individualismo y la competitividad (el ser más que otro u otra). La atención a lo singular no se contrapone con la enseñanza reglada, solamente la precede porque es siempre necesaria para que el proceso de aprendizaje tenga éxito.

9 La competencia no es una cuestión de tener más o menos conocimientos o capacidades. Para ser competente es preciso saberse reconocido o reconocida; por eso, la competencia para aprender y enseñar es una cuestión de autoridad.

el aprendizaje no se producen sólo por la mediación de los conocimientos, sino mediante las relaciones de autoridad.

Remei Arnaus, refiriéndose a su experiencia de profesora en la Universidad, ha escrito “yo deseaba que las alumnas y los alumnos descubrieran su deseo de aprender, de decir”¹⁰. A mí me pasa lo mismo, porque, por regla general, la estructura establecida en las instituciones escolares –quien sabe frente a quien no sabe, quien tiene el poder frente a quien no lo tiene- impide que la gente piense en sus deseos y se pregunte qué es lo que quiere. Más bien, como dice Remei Arnaus, suele suceder lo contrario, esa estructura te hace olvidar quién eres para representar la función que la institución te otorga: un profesor o un alumno que enseña o aprende tal o cual materia¹¹. Una función que no admite variantes porque ya está definida de antemano. Al representar un papel, además de olvidar quién eres, dejas de interrogarte por tu propio deseo y con ello, dejas de alimentarlo.

Normalmente, trabajo en estructuras de educación no reglada y con gente que viene a los cursos y a la formación libremente, por elección y por eso se les podría suponer un deseo previo. Sin embargo, a pesar de venir libremente, en la formación continua del profesorado me encuentro con algunas y algunos que no expresan un interés por lo que yo enseño; por supuesto también están quienes se interesan y quienes son indiferentes. Como docente, preferiría que ya vinieran con las ganas y con el deseo de aprender justamente lo que yo les enseño. Pero aunque así fuera, el deseo de aprender no es algo que se tenga y se mantenga para siempre. El deseo es algo que se renueva cada día, que necesita ser alimentado. Quizás, si mis alumnas y alumnos ya tuvieran esas ganas y ese deseo, si fueran capaces de seguir

10 “Ser profesora en la Universidad” en la Revista Kikiriki, nov. 1999.

11 Utilizo el masculino a propósito, con un sentido neutro-genérico porque adecuarse a esa representación exige a las mujeres, alumnas o profesoras “neutralizarse”, actuar sin que se note que son mujeres, lo que las lleva no sólo a olvidar quienes son, sino a renunciar a lo que son.



alimentándolo sin mi ayuda, no me necesitarían a mí, porque podrían aprender por otros medios, por ejemplo, en los libros o en internet.

Pienso que una parte muy importante de mi trabajo consiste precisamente en poner lo necesario, la base, el sustento que consigue que alguien *quiera* aprender y sienta *deseos* de seguir aprendiendo. Y para hacerlo no me sirve la mediación de los contenidos que enseño, es decir, no me sirve ser solamente una experta en mi materia. Me sirve poner en juego mi propio deseo, mi disposición, mi apertura a lo otro, mis ganas de seguir aprendiendo a través del intercambio con las alumnas y los alumnos.

