



FORMACIÓN EN RELACIÓN

CUADERNOS
DE EDUCACIÓN
NO SEXISTA
Nº 24

FORMACIÓN EN RELACIÓN

CUADERNOS
DE EDUCACIÓN
NO SEXISTA
Nº 24

Autoras:

Gloria Isabel Serrato Azat
M^a Jesús Cerviño Saavedra
Graciela Hernández Morales

Diseño e ilustraciones:
Sandra Illana Benito

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

Primera edición: 2008

© Instituto de la Mujer
(Ministerio de Igualdad)

Edita: Instituto de la Mujer
(Ministerio de Igualdad)
C/. Condesa de Venadito, 34
28027 Madrid
Correo electrónico: inmujer@migualdad.es
www.migualdad.es/mujer

Depósito Legal: M-57916-2008
NIPO: 803-08-086-6
NIPO: 660-08-301-9
ISBN: 978-84-691-8383-0
Imprime: Estilo Estugraf Impresores, S.L.

Índice

Introducciónpág. 5

Pensar La violencia en primera personapág. 6
Gloria Isabel Serrato Azat

La práctica de la paz en las aulaspág. 42
M^o Jesús Cerviño Saavedra

El sentido de una formación basada en el encuentro
y el intercambiopág. 104
Graciela Hernández Morales



INTRODUCCIÓN

El Proyecto Relaciona, desde sus inicios, ha tratado de ser fiel a su nombre, dando siempre la máxima importancia a las relaciones en el quehacer educativo. Esto ha sido posible gracias al deseo del profesorado de compartir en primera persona sus vivencias en las aulas. Para ello, han buscado un tiempo y un espacio para la reflexión en común, que ha permitido reconocer saberes, expresar inquietudes y mostrar prácticas docentes que enriquecen la educación.

En los encuentros que constituyen el Proyecto Relaciona, se parte de la realidad de cada centro, teniendo en cuenta los obstáculos existentes, pero también las iniciativas que ya funcionan. Se tratan cuestiones que no suelen estar en el currículum, pero que son fundamentales para la vida, como son la prevención de la violencia contra las mujeres, el cuestionamiento del modelo patriarcal y el tratamiento de la igualdad de oportunidades en un sentido amplio, es decir, que abarca todos los ámbitos vivenciales del alumnado y que reconoce el saber de las mujeres y sus formas de hacer a lo largo de la Historia.

Esta publicación muestra el valor de la experiencia y del saber de quienes están en las aulas y valora la importancia de su trabajo diario, partiendo de un concepto de la educación que no consiste sólo en la transmisión de conocimientos, sino en la generación de saberes nuevos que nos transforman y que valen para la vida. Para ello, las autoras, que forman parte del equipo de asesoras del Proyecto Relaciona, han recopilado la información recogida a partir de los encuentros realizados a lo largo de nueve años. Este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de los Organismos de Igualdad y de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas que han participado en este Proyecto.

PENSAR
LA VIOLENCIA
EN PRIMERA
PERSONA



RELACIONA: UNA PROPUESTA ANTE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES 1999-2007

Son diversas y numerosas las conclusiones a las que lleva una lectura atenta de las notas recogidas durante nueve años de trabajo y encuentros en los que han participado numerosas profesoras y profesores. Mujeres y hombres singulares, con experiencias particulares pero, en su –me atrevería a decir– totalidad, preocupadas y preocupados por la violencia; aunque esta preocupación sea de diferente grado.

Hablar de violencia en general no presentó mayores dificultades; por el contrario, la asistencia y participación en decenas de sesiones del Proyecto Relaciona hacen evidente, que la violencia o su noticia diaria inquieta y el profesorado ha querido atender a este hecho participando en este Proyecto.

Las dudas e interrogantes que fueron surgiendo a lo largo de los encuentros nos permiten formular hoy con más claridad algunas preguntas, que gracias a las numerosas intervenciones y a la disposición y apertura en el intercambio, nos autorizan también a expresar con más claridad algunas respuestas.

Sin embargo, ante la recopilación de un trabajo de años, extenso y muy rico en experiencias, opiniones, sentimientos y emociones, se hace necesario un ejercicio de concreción, elaborado a través de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se manifiesta la violencia contra las mujeres en la escuela?
- ¿Qué percepción de la diferencia sexual hay detrás de estos hechos?
- ¿Cómo se abordan?

Antes de entrar en el desarrollo de este planteamiento, es oportuno intentar un recorrido desde el inicio.

Al mencionar la preocupación común del profesorado por la violencia, se anticipaba la necesidad de saber que cada una y cada uno la

piensa, la vive y le preocupa de manera particular. De ahí la importancia de tener la oportunidad, el espacio y las condiciones para poder expresarlo y especialmente hacerlo desde sí, es decir en primera persona. Esta es la invitación que hace el Proyecto Relaciona, en el que cada encuentro se inicia pensando y manifestando las motivaciones que cada cual tiene para participar en él.

LAS MOTIVACIONES DEL PROFESORADO

En la primera sesión era conveniente que todas y todos expresáramos el porqué estábamos allí y así lo hicimos, permitiéndonos establecer que las motivaciones iban desde un sencillo “interés por el tema” a razones mucho más explícitas como por ejemplo:

- “Porque soy mujer y no me gusta lo que pasa entre niñas y niños”
- “Veo con preocupación la asimilación que se da de unos modelos que no valen para la convivencia... siento la necesidad de trabajar la prevención y la intervención...”.
- “Me preocupa la situación de indisciplina y desorden que está presente en el instituto: violencia verbal, violencia contra las cosas: rompimiento de cerraduras, cristales, lámparas, patadas, peleas, enfrentamientos...”.
- “Como hombre que soy, me preocupan las cifras espeluznantes de víctimas”.
- “Necesito compartir con compañeras y compañeros experiencias y estrategias...”.
- “Porque el tema es interesante y nunca es tarde para tomar conciencia”.
- “Me preocupa cuando un hecho me desborda y yo misma me violento”.

Este es un breve resumen de las causas por las que profesoras en su mayoría y profesores, se animaron a participar y que como puede apre-

ciarse van desde un interés general hasta un cuestionarse en algunos casos la propia violencia o la necesidad de tomar conciencia y actuar. Es decir, existe en el profesorado la necesidad manifiesta de hacerse con recursos para abordar la violencia.

LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES

Sin embargo, a pesar de ser un proyecto propuesto desde el Área de Educación del Instituto de la Mujer; a pesar de contar en muchas ocasiones con los materiales oportunos o con la convocatoria que expresaba los contenidos del proyecto, en un número importante de encuentros debimos realizar un esfuerzo para aclarar que se trataba principalmente de prevenir la violencia contra las mujeres y no referirnos a la violencia en abstracto, es decir, sin tener en cuenta quiénes la ejercen y quiénes la sufren mayoritariamente.

Y es que existe un obstáculo invisible, un obstáculo en el pensamiento que no permite a muchas y a muchos aceptar en un primer momento una realidad que se da en todos los ámbitos y también en la escuela, donde, si prestamos atención a las diferentes situaciones de violencia que se presentan cada día, fácilmente se puede establecer que son protagonizadas principalmente por niños y chicos cuyas actuaciones se dirigen a niñas y chicas, así como a aquellos niños o chicos que no responden a lo que tradicionalmente “debe ser” un chico. Realidad que es parte de lo que históricamente y en la actualidad pasa en el mundo, donde la violencia, desde la que se vive en la intimidad hasta las guerras, es protagonizada mayoritariamente por el sexo masculino.

Hay algo ya que se insinúa abiertamente hoy y que tiene que ver con el cuestionamiento de los valores atribuidos tradicionalmente a lo masculino. Ser un “hombre de verdad” es un modelo al que las mujeres y cada vez más hombres ya no damos crédito.¹

¹ “El patriarcado ha terminado, ya no tiene crédito femenino y ha terminado...” Así comienza un documento fundamental del feminismo de finales del siglo XX, elaborado en la Librería de Mujeres de Milán. *“El final del patriarcado. Ha ocurrido y no por casualidad”*. Trad. María-Milagros Rivera Garretas (1996). Barcelona: Librería Proleg.

Si prestamos atención, de diferentes maneras y en diferentes medios, hay una clarísima intención y una evidente necesidad de sacar a la luz lo que de civilizado sostiene el mundo y que es traído a él principalmente por las mujeres. Una clarísima intención tan manifiesta que parece causar estupor e incluso censura, como la que cayó sobre las palabras de la conocida actriz estadounidense, Sally Field, a quien silenciaron una parte de su discurso de agradecimiento de un premio Emmy, por decir: *"If mothers ruled the world, there wouldn't be any god-damned wars in the first place"*.²

UN CAMBIO DE ACTITUD

El que cada día de manera evidente, el modelo de la fuerza y la violencia, el modelo tradicionalmente masculino, sea cuestionado y cada vez más rechazado, es el resultado de un cambio profundo en la manera de ver el mundo y la vida. Es un cambio de nuestra relación con el mundo.

Iniciar este cambio tan personal, ha hecho intuir en un gran número de participantes una subversión de su propio ser y hacer. Porque prevenir la violencia es *una cuestión de cambio de actitud*³ y esto supone cuestionar la propia certidumbre, algo que no es lo más usual en los cursos convencionales de formación. De ahí el desconcierto inicial y a la vez la grandeza e importancia de este Proyecto que nos hizo ir más allá, con verdad, a mirar con profundidad hacia la violencia; porque se ha dado en numerosas profesoras y también en profesores un cuestionamiento de la propia certidumbre, cuya necesidad *"...está en nosotras muy arraigada..."* como dice Chiara Zamboni; un cuestionamiento necesario para no resbalar por encima de lo real, como expresa la misma autora

² *"Si las madres gobernaran el mundo, en primer lugar no estarían las malditas guerras ..."* La declaración puede verse en vídeo en www.youtube.com

³ Graciela Hernández Morales (2005) *"Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud"*. Serie Cuadernos de Educación no Sexista, Nº. 7. Madrid: Instituto de la Mujer.

a continuación: *"...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".*⁴

Se puede decir que nuestra mente en las sesiones del Proyecto Relaciona, en la mayoría de los casos, dejó de resbalar. Cada encuentro parece haber sido un paréntesis, un dejar al lado "lo que se dice" para mirar hacia sí y cuestionar en primera persona qué es lo que hago y dejo de hacer, lo que siento y cómo actúo, a qué llamo violencia y qué repudio por violento.

Llegar aquí requirió un esfuerzo grande tanto de las asesoras como de las y los participantes que, significativamente, a la hora de la evaluación, como puede verse en los diversos informes, reflejan un sentir común de reconocimiento y agradecimiento por la realización de cada encuentro, manifestando especialmente la reflexión que nació o continuó naciendo con más certeza en cada una y en cada uno desde una perspectiva diferente y más real de aquélla con que llegamos el primer día; y así lo expresan algunos comentarios de la autoevaluación que realizamos al final de cada encuentro:

- *"Ha sido una reflexión en alto y me sirvió para estar en contacto con un grupo de compañeras y sentirme bien".*
- *"... creo que en las tres sesiones hemos hecho un buen ejercicio de reflexión, incluso hemos comentado asuntos que en nuestro trato profesional cotidiano nunca habíamos sacado a la luz".*
- *"La mejor manera de evitar la violencia es mirarse dentro, encontrarse, establecer relaciones y buscar nuevas formas de hacer paz".*
- *"Lo que más he aprovechado del curso han sido las sensaciones que me ha ido provocando y cómo he ido conectando esos sentimientos con situaciones vividas..."*.

⁴ Diótima (1996). *"Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual"*. Barcelona: Icaria.

Reflexionar, sacar a la luz, buscar nuevas formas de hacer paz, conectar los sentimientos con las situaciones vividas, es lo que desplaza la mirada y nos coloca en el camino de un cambio de actitud, es decir un cambio en nuestra relación con el mundo y lo que nos ofrece éste de positivo y negativo.

LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

En algunos grupos partimos de 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”*.⁵ Y partiendo de ahí fueron muchas las maneras de ponerle nombre a la violencia: golpes, empujones, insultos, risas, burlas, aislamiento, indiferencia, discriminación, exclusión, infravaloración... Y esta larga lista de palabras, conductas, actitudes, se ilustró con muchos ejemplos. Ejemplos que se fueron analizando y que invariablemente nos llevaron a establecer el contenido sexuado de la violencia, es decir cómo las actuaciones violentas responden a maneras de entender y vivir lo masculino y lo femenino. Lo expresa un diálogo entre tres profesoras acerca de algunas preguntas que hicieron a su alumnado a través de un cuestionario:

- *Profesora A.—He estado mirando los cuestionarios, y Dani ha contestado que lo mejor de ser niña es tener hijos. Es un niño muy dulce...*
- *Profesora B.—Sí, es un niño diferente. Es muy majó.*
- *Profesora C.—Yo a veces tengo problemas en clase, porque los otros se meten bastante con él... Es que es un niño que no participa en los juegos de los niños; no juega al fútbol, etc.*

⁵ *Ibid.*, pg. 5

Y también existe la tendencia a establecer niveles. Cuestión que por otra parte podría estar diciéndonos que hay una violencia que no acabamos de identificar como tal. Es el caso, entre otros, de ciertos debates en los medios de comunicación en que personajes de la vida política o cultural, se vierten amenazas, insultos, comentarios que por repetidos y cotidianos parecen formar parte de una manera de hacer o de ser que se tienen por normalizadas. Cuántas veces oímos decir *“es sólo una manera de hablar”*, así lo manifiesta un profesor: *“Los medios de comunicación y en general el contexto social que rodea a los niños y a las niñas, también es ambiguo. ¿Qué pasa con las amenazas que manifiestan en algunas ocasiones algunos políticos? Es como si existiera una especie de ‘violencia light’ que parece tuviéramos asumida como ‘normal’.*

Dialogar sobre ello nos llevó a preguntarnos muchas más cosas, fundamentalmente a plantearnos dudas acerca de la interiorización de la violencia que hace que ciertas situaciones pasen desapercibidas porque nos parecen normales, y que se hace evidente, cuando tratamos de violencia contra las mujeres, es decir la que padecemos por ser mujeres.

Es aquí donde nos hemos detenido: en la dificultad para ver el contenido sexuado de la violencia. Una violencia aparentemente “neutra”, que es consecuencia de unos valores que aunque vayan perdiendo su crédito, han marcado la vida de los hombres y de las mujeres. Unos valores que han indicado lo que es “ser un hombre de verdad” y lo que es “ser una mujer de verdad”.

En un encuentro a petición de la asesora el profesorado hizo una lista de aquellos **valores que asocian con lo femenino y lo masculino**. Un ejercicio que nos sirvió para ilustrar cómo inconscientemente, en muchas ocasiones por no tomarnos el tiempo para pensar con profundidad y detenimiento, repetimos y lo más delicado, perpetuamos prejuicios y estereotipos.

Valores que se asocian a lo femenino	Valores que se asocian a lo masculino
ternura comprensión cariño solidaridad sensibilidad constancia moderación orden y limpieza serenidad cordura tenacidad perseverancia meticulosidad laboriosidad humildad capacidad de trabajo maternalismo responsabilidad delicadeza diálogo creatividad fuerza moral timidez irreflexión sentimentalismo dependencia miedo sobreprotección	valentía o arrojo disciplina independencia inteligencia poder físico autonomía seguridad fuerza dotes de mando poder organizativo poder social audacia frialdad (análisis) decisión capacidad de razonamiento vanidad agresividad dureza de carácter

Ejercicios que dan un resultado como este obligan a preguntarnos:

Realmente ¿esto es así?, ¿debe ser así? ¿son simplemente estereotipos? ¿qué es decisión? ¿qué la dureza de carácter? ¿qué la inteligencia? ¿nos percibimos así tanto las mujeres como los hombres? ¿nos percibimos así las unas a los otros y viceversa?. Mucho más podemos cuestionarnos y fundamentalmente, en nuestro quehacer en la enseñanza, ¿es lo que transmitimos?

Para responder a estas preguntas y hacernos otras es necesario partir de nosotras y nosotros mismos y cuestionar si estos valores que podemos atribuir a los sexos los miramos como actitudes positivas o negativas. Es entonces oportuno preguntarnos:

¿CUÁLES VALORES CIVILIZAN?, ¿CUÁLES PROVOCAN VIOLENCIA? ¿CUÁLES LA PREVIENEN?

Porque la realidad es que no todos los hombres, ni todas las mujeres actuamos bajo el régimen de estos valores; lo sabemos con certeza y sin embargo... ¿por qué nos dejamos llevar y reproducimos algo parecido a la insensata diferenciación que hace el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, de hombre y mujer?⁶

¿Por qué asociamos inteligencia a hombre? ¿Por qué no relacionamos sexo masculino con ternura, comprensión o solidaridad, por ejemplo?

En las sesiones del Proyecto Relaciona, se hizo explícito el contenido sexuado de la violencia y también que *"esto no significa que todos los hombres promuevan y ejerzan la violencia y estén satisfechos con un orden de cosas que subordina a las mujeres, ni que todas ellas estén en su conjunto sometidas a esta forma de proceder. De hecho, coexisten diversas formas de relación y de ser hombre y mujer en nuestra sociedad que no están fundadas en la violencia"*.⁷ En otras palabras: el patriarcado no lo ha ocupado, ni lo ocupa todo.⁸

⁶ No sólo el DRAE. Cualquier diccionario de un procesador de textos mantiene el absurdo; por ejemplo los sinónimos del Word.

⁷ *Ibid.*, pg. 5

⁸ Un pensamiento importantísimo, manifestado en diferentes textos del pensamiento de la diferencia sexual y acogido y reflexionado en diferentes sesiones del proyecto Relaciona.

Ir más allá de los estereotipos nos permite analizar y comprender un mundo más real y lo más importante, nos da libertad para ser y estar de otra manera, una manera civilizada, es decir una manera en la que no cabe la violencia.

¿HAY DIFERENTES TIPOS DE VIOLENCIA?

Al querer establecer diferentes tipos de violencia: verbal, física, psicológica, simbólica, sexual, etc., corremos el riesgo de perder la raíz, de irnos por las ramas; porque dar importancia a una manifestación de violencia, puede hacernos pensar que otra no es tan importante. Una afirmación como “se insultan; pero no llegan a las manos” parece querer marcar un límite: “mientras no haya violencia física, la cosa no es tan grave”, pero este es un camino engañoso.

Otro aspecto importante ante el que también debemos dudar es el grado de confianza o de intención que hay al ejercer la violencia, puesto que volveríamos a caer en la trampa de justificarla y si bien es cierto que no todos los actos violentos tienen las mismas consecuencias sí que sabemos que no hay un umbral cierto que pueda determinar el dolor o el daño causado. Por ejemplo, decirle a una criatura “eres un tonto” o “eres una tonta”, puede tener diferentes consecuencias dependiendo de quien se trate. Pero la violencia se ha ejercido y acaso surja así la semilla que dé origen a más violencia.

Nos sirve un ejemplo de un profesor que es bastante rudo con el lenguaje y el tono de voz, y cuando alguien lo comenta se encuentra con respuestas como: “es que es así”; “no se lo tengas en cuenta porque es su manera de hablar”. Esta manera ruda de hablar y de dirigirse al alumnado, ¿provoca el mismo efecto en todo el alumnado?

Los motes también son un ejemplo clarísimo de pretender hacer natural la violencia. En un centro una parte del profesorado considera que no tiene importancia la manera en que se dirige parte del alumnado a otras y otros, no los consideran insultantes porque tanto quien los dice

como quien los recibe los tienen "asumidos"; "es como se conocen entre ellas y ellos." Pero realmente de esto nunca se ha hablado con quienes son llamados y llamadas con estos motes. Se da por supuesto que tienen que aceptarlo les importe o no.

Otro ejemplo de esta normalización también está en interpretar ciertos gestos violentos como necesarios e incluso como muestras de verdadera atención: "... niños carentes de afecto que interpretan como atención que se les brinde un cachete", o aquel profesor o aquella profesora que dice "agradecer un bofetón que le dieron en un momento determinado".

Dos ejemplos en los que vemos la violencia interpretada como algo normalizado, algo que presumimos que no afecta a nadie, es más, algo que incluso se agradece. Y estos ejemplos también nos sirven para cuestionar aquello de "solo hay violencia verbal". De estas aparentemente simples interpretaciones no es difícil llegar a aquellas que han justificado históricamente la violencia contra las mujeres: "siempre ha sido así", "alguna razón habrá", "porque te quiero te..."

Estas consideraciones, entre otras, se hacen aconsejables como reflexiones previas a entrar ya en los hechos concretos que entrañan la violencia contra las mujeres en la escuela.



¿CÓMO SE MANIFIESTA LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN LA ESCUELA?

En los encuentros, consignados en informes uno a uno, se refleja de manera patente, a través de los ejemplos de las y los participantes cómo se manifiesta la violencia contra las mujeres. Desde el lenguaje, hablado, escrito, ilustrado, que pretende anular la diferencia sexual femenina, hasta su lógica consecuencia que no es otra que la construcción y el mantenimiento de un simbólico que llamamos patriarcal, es decir, de la ley, del poder y la fuerza. Son diversas las manifestaciones de violencia que en la escuela deben analizarse y de hecho lo hemos desarrollado con el profesorado:

- **EN EL USO DEL LENGUAJE QUE NO NOMBRA A LAS MUJERES Y QUE LAS INFRAVALORA. POR EJEMPLO EN EL USO DEL MASCULINO COMO GENÉRICO.**

A pesar de más de dos décadas de coeducación, la experiencia actual muestra cómo sigue sorprendiendo, chocando, e incluso irritando proponer un lenguaje que no oculte, subordine, infravalore y excluya a las mujeres. A pesar de esta apreciación, reflejada al inicio de muchas sesiones, en numerosos casos fue variando; incluso al final en algunas evaluaciones se hizo manifiesta la comprensión de usar el lenguaje con propiedad. Hicimos un recorrido por diferentes aspectos que manifiestan claramente esta exclusión.

Dirigir nuestra atención a los carteles de un centro ejemplifica lo que hablamos. “Sala de profesores” fue un ejemplo recurrente y clarísimo. Aunque la presencia femenina en el sistema educativo sea una evidencia, especialmente en niveles como infantil y primaria, y mirando en muchos de los centros participantes la formación mayoritariamente femenina del claustro, el lenguaje, también en la escuela, sigue anclado en el masculino.

Si bien es cierto que las cosas van cambiando, la experiencia de estos encuentros nos muestra que hay muchas resistencias a la hora de intentar comprender que utilizar los géneros masculino y femenino es nombrar la realidad.

Pero la invisibilidad o la exclusión en el lenguaje abarca también a alumnas y a madres. Aun reconociendo que cada vez se habla más, también en femenino, los grupos pudieron observar cómo muchas de las comunicaciones, impresos etc.–, siguen escribiéndose en masculino. Aún se utiliza “padres de alumnos”, por ejemplo.

Fue necesario entonces, diferenciar entre el género gramatical y el sexo de las personas, cuestión que quedó clara al establecer que no hacerlo termina excluyendo a las mujeres del proceso de representación simbólica que pone en funcionamiento la lengua, como bien lo constatan las autoras de NOMBRA⁹, Comisión Asesora sobre el lenguaje del Instituto de la Mujer, cuyo texto se ha trabajado en detalle durante los encuentros.

- **EN UN LENGUAJE QUE USA EXPRESIONES O PALABRAS REFERIDAS AL SEXO FEMENINO PARA INSULTAR O RIDICULIZAR**

El mismo profesorado a través de los propios ejemplos del grupo pudo apreciar cómo los insultos dirigidos a las mujeres tienen un contenido sexuado, y cómo cuando se insulta a un hombre, el contenido también es sexuado y alude a lo femenino como demérito: el recurrente “afeminado” por ejemplo.

Bastó recordar palabras que al designar lo masculino carecen de malicia y que al tomar la forma femenina conllevan la intención de denigrar a aquella o aquel a quien van dirigidas.

Traer a la mesa palabras y expresiones comunes, que se repiten a diario nos hizo ver que el uso del lenguaje no es inocente. Y de ahí comprender la necesidad de atender al uso que hace el alumnado y por supuesto el profesorado de muchos términos.

⁹ AA.VV. (1995) *Nombra. En femenino y masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer.

• EN UNA EDUCACIÓN QUE LIMITA LOS SIGNIFICADOS DE LO MASCULINO Y LO FEMENINO

Un ejercicio de reflexión que se realizó en muchas ocasiones a lo largo de estos años, fue proponer al profesorado preguntarse acerca del conocimiento que tienen de una alumna y de un alumno en particular. Tratamos de establecer cómo las expectativas que se tienen del alumnado y cómo se percibe su estar en el aula, sus deseos, de distinta manera según se trate de ella o de él.

El ejercicio consistía en que el profesorado, dividido por grupos escogiera una alumna o un alumno de su aula y se preguntara sobre varios aspectos en particular. Al final, además de darse cuenta parte del profesorado del desconocimiento sobre la propia alumna o el propio alumno, se pudo apreciar que la percepción, las expectativas y por tanto la relación están condicionadas según se trate de uno u otro sexo.

El resultado fue una serie de respuestas que se reúnen en dos columnas cuya representación gráfica nos dio mucho qué pensar. Las preguntas fueron:

- ¿Cómo es?
- ¿Cómo se comporta?
- ¿Qué le interesa?
- ¿Cómo se relaciona?
- ¿Qué imagen tiene del profesor o profesora?
- ¿Qué piensa de la institución escolar?
- ¿Cuáles de sus actitudes o comportamientos son un problema?
- ¿Qué es lo que más me gusta de él o ella?
- ¿Qué es lo que menos me gusta?

Las respuestas hacen alusión a varios chicos y a varias chicas. Cada grupo eligió el alumno y la alumna de quien iban a hablar.

Alumna	Alumno
<p>1.-¿Cómo es?</p> <p>Introvertida, tímida o acomplejada, trabajadora, inteligente, reflexiva, madura</p>	<p>1.-¿Cómo es?</p> <p>Idealista, inseguro, correcto, educado, muy participativo, disperso, hiperactivo, llama la atención, poco meditativo, poco reflexivo, bocazas, inteligente, alto y grande en relación a sus compañeros, rebelde, maleducado, disconforme con todo, poca actitud de trabajo, incordia al resto de la clase.</p>
<p>2.-¿Cómo se comporta?</p> <p>No se relaciona, pasa desapercibida, no se expresa, agresiva y falta de respeto.</p>	<p>2.-¿Cómo se comporta?</p> <p>Correctamente, atento en clase, poco trabajo en casa, irreflexivamente, interrumpe, no se expresa, destreza, muestra poca voluntad,</p>

	aislado, retraído, haciéndose notar, buscando el protagonismo, evadiéndose de la clase y perdiendo la concentración por lo que se distrae y distrae a los demás, no respetando normas mínimas de convivencia, ni siquiera a los compañeros.
3.-¿Qué le interesa?	3.-¿Qué le interesa?
-estudiar	-Trabajar, ganar dinero, salir por la noche con una chica, liberarse de la madre aunque seguir dependiendo de ella. -Aparentemente pocas cosas, aunque pienso que más de las que quiere reconocer. Valora que se interesen por él. -No lo manifiesta. Hacerse notar en clase, tratar de imponer su opinión. -Música, divertirse.
4.-¿Cómo se comporta con los otros y las otras?	4.-¿Cómo se comporta con los otros y las otras?
-No se comunica. -Siempre aislada.	-Correcto en apariencia, influye en los demás no tienen tanta experiencia. -Aislado del grupo por su situación personal, aunque no por timidez.

	<ul style="list-style-type: none"> -Su hiperactividad provoca hastío y cierto rechazo. -Como un déspota. -Con aire de superioridad. -Sociablemente.
5.-¿Qué imagen tiene del profesor o profesora?	5.-¿Qué imagen tiene del profesor o profesora?
<ul style="list-style-type: none"> -Respeto. -Alguien que la puede castigar si no se comporta. 	<ul style="list-style-type: none"> -Creo que buena, saluda a los profes de cursos anteriores. -Asociación de la tutora con la figura materna. -Una profesora a la que se le puede tolerar porque le gusta la materia y no lo agobia excesivamente. -Mala. Alguien a quien hay que molestar, no dejar dar la clase. -Alguien a quien no hay que hacer caso. -Pesadas, sin autoridad.
6.-¿Qué piensa de la institución escolar?	6.-¿Qué piensa de la institución escolar?
<ul style="list-style-type: none"> -Una obligación. -Indiferencia, con todo y todos sin llegar a interrumpir. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sin definir, ni bien ni mal. Es un medio para llegar a lo que él quiere. -Refugio en relación a la autoridad materna, aunque ese refugio es el impuesto por la madre. -Un lugar al que no le queda más remedio que venir y al mismo

	<p>tiempo un lugar donde encuentra gente con quien relacionarse ya que necesita de ello.</p> <p>–Es un fastidio es la representación de la opresión.</p> <p>–Una obligación.</p>
7.–¿Cuáles de sus actitudes son un problema?	7.–¿Cuáles de sus actitudes son un problema?
<p>–Falta de comunicación e interacción.</p> <p>–Su forma de contestar a los profes y a sus compañeros y compañeras.</p>	<p>–Actitudes académicas pero dispersión.</p> <p>–Su apatía, no asumir responsabilidades, falta de interés por las materias en las que estaba matriculado.</p> <p>–No es capaz de mantener la concentración más de 5 minutos. Le gusta destacar y por lo tanto se hace el gracioso.</p> <p>–Las faltas de respeto y las que no te dejan continuar la clase. Son actitudes antisociales que no te permiten estar en clase.</p> <p>–Hiperactividad, petición de atención constante</p>
8.–¿Qué me gusta de ella?	8.–¿Qué me gusta de él?
<p>–Carácter agradable.</p> <p>–Carácter. Por la responsabilidad, madurez y compromiso para con su hermano pequeño.</p>	<p>–Su participación en clase, es crítico. Valora que se le tenga en cuenta como alumno o individuo.</p> <p>–Transparencia, falta de malicia.</p>

	<p>–“Las pillas al vuelo”, tanto en cuestiones de la materia como cuando le haces reflexionar sobre sus actitudes, aunque suele utilizar la ironía.</p> <p>–La sinceridad en el momento de hablar personalmente con él.</p> <p>–Es bueno en el fondo...</p>
<p>9.-¿Qué es lo que menos me gusta?</p>	<p>9.-¿Qué es lo que menos me gusta?</p>
<p>–Es difícil llegar a conocerla.</p> <p>–Sigue sin estudiar mucho.</p>	<p>–Un poco idealista.</p> <p>–Despreocupado. académicamente hablando.</p> <p>–Desidia en cuanto a la atención a su aspecto personal. La relación de dependencia con la madre.</p> <p>–Poca ilusión para intentar hacer aquello que más le gusta. Siempre intenta marcar distancias o “levantar una pared” entre las expectativas del profesor y sus intereses.</p> <p>–Su falta de respeto hacia todos.</p> <p>–Molesta constantemente.</p>

Este ejercicio, propuesto por Concepción Jaramillo Guijarro para la formación del profesorado,¹⁰ ilustra también lo que la misma autora que lo propone explica: interpretar la pasividad de las niñas frente a la actividad de los niños responde a *“una concepción estereotipada de las características masculinas y femeninas y una definición androcéntrica de lo que es pasivo y lo que es activo. La actividad consiste en armar jaleo, llamar la atención, levantar la mano, hablar, mientras que la pasividad se define solo por oposición, es decir, en negativo. Esto significa que los que realmente son observados y definidos son los niños, mientras que las niñas lo son en relación o en comparación con ellos, que actúan de referente”*.

- **EN EL USO DE LIBROS DE TEXTO QUE REPRODUCEN O MANTIENEN ESTEREOTIPOS SEXISTAS Y QUE NO RECOGEN LAS APORTACIONES DE LAS MUJERES A LA SOCIEDAD Y A LA CULTURA**

Hombre del Renacimiento, hombre moderno, hombre de ciencias, hombre de ciudad, hombre de campo, hombre de letras, hombre de las cavernas, hombre... denominación excluyente que aprendemos y seguimos repitiendo mujeres y hombres porque son las que continúan consagradas en libros de texto y materiales didácticos. La historia y la ciencia siguen teniendo como protagonista a un sujeto “neutro” universal, que aludiendo al supuesto genérico sencillamente reduce al masculino.

Las consecuencias de este androcentrismo son tan extremas, que por poner un ejemplo, la salud femenina ha debido sufrir y sufre las consecuencias aún hoy en día de que la ciencia médica siga teniendo como referente fundamental el cuerpo masculino.¹¹

¹⁰ Concepción Jaramillo Guijarro (2001) *Formación del Profesorado: igualdad de oportunidades entre chicas y chicos*. Madrid: Instituto de la Mujer.

¹¹ *“El hecho de que la ciencia médica se haya basado en estudios del enfermar de varón, o sea, haya sido androcéntrica, y no haber ni supuesto que pudieran existir diferencias entre mujeres y hombres, era un grave atentado contra la igualdad de derechos a la salud”*. Esta y otras afirmaciones hace la médica endocrina Carmen Valls Llobet. Directora del programa “Dona, salud i qualitat de vida” del CAPS. Revista MyS (Mujeres y Salud) n.º.15. Barcelona

El androcentrismo atraviesa las ciencias, el de los propios científicos, el de sus interlocutores varones y el de los propios supuestos teóricos de que parten los estudiosos. La incorporación de las mujeres a las ciencias ha permitido abrir la mirada y hacerlo en un ángulo más amplio.

En la historia ocurre algo parecido: hoy en día sigue siendo excepcional hablar de historia de las mujeres y apenas empieza a incorporarse a la historia la propia de las mujeres. ¿Cuántas de nuestras alumnas o cuántos de nuestros alumnos saben de la participación de las mujeres en las grandes revoluciones? ¿Cuántas y cuántos saben que paralelamente a los derechos del hombre, las mujeres propusieron los derechos de las mujeres? ¿Por qué se continúa hablando del hombre de la Ilustración, de los impresionistas, de los padres de... etc.?

Pero no sólo es importante mostrar a las grandes pensadoras, científicas, escritoras... Lo es en la misma medida saber que en la historia de la humanidad, están las mujeres y cuanto más buscamos, más evidente es que lo han hecho de otra manera, una manera que no se ha ceñido a dar la vida sino también a sostenerla.

Hoy encontramos experiencias, prácticas, historias de vida que hacen visible esa otra manera, la de las mujeres y deben ser traídas al aula. Algunas y algunos lo hacen; sin embargo es lo excepcional. Y no se hace no porque no exista ya numerosa información, tanto de las aportaciones de las mujeres a las artes, a la historia, a la ciencia, etc., como del valor del trabajo de cuidado que realizan las mujeres de manera universal. Existen laboriosos trabajos, libros, tesis, audiovisuales al respecto; pero se requiere de la conciencia y la voluntad para incorporarlos a la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Así lo manifiesta una profesora: *"Este curso me ha servido para concienciarme de las situaciones que se puedan dar en cuanto al tema de la violencia sexista. Me ha ayudado a reflexionar sobre el tema en la práctica educativa y en la vida diaria y real. A ser consciente para poder posteriormente reflexionar y actuar en consecuencia"*.

Hemos visto también cómo todas las asignaturas dan lugar a aquello que llamamos transversales. Reconocer la presencia de las mujeres no requiere una asignatura especializada y en este sentido los grupos han contado con la información que han requerido y con los materiales que proponen cuestiones prácticas y sugerencias para trabajar en el aula como son buena parte de los Cuadernos de Educación No Sexista y otros materiales que se han distribuido a los grupos.

Porque si no se reconoce a las mujeres y sus aportaciones, participamos en la valoración y potenciamos un modelo de masculinidad asociado a la violencia y desvinculado del trabajo doméstico y de las relaciones.

En una sesión de trabajo del Proyecto Relaciona con maestras de Educación Infantil, una de ellas denunció un cuento en que se refuerzan estereotipos. Es la típica historia de la familia de papá oso y mamá osa. Historias e imágenes que incluso para una criatura que aún no sabe leer son portadoras de estereotipos.

Diversos cuentos clásicos y contemporáneos perpetúan el simbólico que da valor a la fuerza, al poder. De nuevo vimos la necesidad de análisis y la fundamental tarea de cuidar lo que ofrecemos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y aunque alguna parte del profesorado estime la dificultad que representa contrarrestar la información que reciben alumnas y alumnos fuera de la escuela, de alguna manera se aceptó que la escuela es un lugar muy importante, que el profesorado sigue siendo referente para muchas y muchos incluyendo las familias, y si valoramos solamente las horas que pasan cada día el alumnado y el profesorado en la escuela, no podemos restar importancia o dar por imposible abordar los valores y cuestionar los estereotipos que se nos ofrecen continuamente.

En este sentido hemos trabajado, entre otras, la publicación "Contar cuentos cuenta", ya que los cuentos seguirán "contando" hasta que en nuestro pensamiento quepa imaginar cómo "la princesa del guisante harta de trepar colchones noche tras noche, se fue a México, donde des-

cubrió las hamacas".¹² La propuesta de Relaciona incluyó también atrevernos a pensar en que los cuentos pueden tener otros finales y así ir más allá de los estereotipos, dar cabida a que las mujeres recuperemos genealogía y seguramente a que los hombres desde niños no se vean obligados, entre otras cosas, a ser los héroes.

Enuncio un ejemplo, expuesto y analizado detenidamente por Graciela Hernández Morales en la publicación que se anota, dado por una maestra y que da mucho que pensar: *"Una maestra de niñas y niños de 4 años, para el ocho de marzo, preguntó a estas criaturas qué habían aprendido de sus madres, abuelas, o mujeres cercanas. Todas las niñas contaron muchas cosas, como comer, hablar, caminar, lavarse las manos o saludar. Algunos niños también lo hicieron así. Pero otros, parece ser que un número significativo, dijeron que habían aprendido todo eso solos, que no habían necesitado de nadie para aprender esas cosas"*.¹³

OTROS ÁMBITOS DE LA ESCUELA

Aunque necesariamente el intercambio se centró en el alumnado y sus maneras de comunicarse y relacionarse, fue necesario también dirigir nuestra mirada hacia otras relaciones que se dan en el ámbito escolar.

Aunque ya hemos mencionado algún ejemplo del lenguaje con que un profesor se dirige a su alumnado, hubo también ejemplos que nos mostraron discriminaciones que parten del profesorado y entrañan violencia contra las mujeres: *"Un profesor [...] que en un partido de baloncesto puso a las chicas como animadoras"*.

También hubo ocasiones en que el profesorado usó expresiones como: *"Ellas dan pie y cuando el chico se pasa vienen a ti"*, que nos dio

¹² Almudena Mateos Gil e Itxaso Sasiain Villanueva (2006). *Contar cuentos cuenta*. Serie de Cuadernos de Educación no sexista N° 18. Madrid: Instituto de la Mujer.

¹³ AA.VV. (2006) *Experiencias de relación en la escuela. Prevenir la violencia contra las niñas y las mujeres*. Serie Cuadernos de educación no sexista N° 19. Madrid: Instituto de la Mujer.

la oportunidad de analizar no solo el contenido de violencia que conlleva la sola expresión, sino lo que con ello se puede transmitir en la práctica educativa.

Y desde luego no pasó desapercibida la violencia que se dirige a las profesoras. Desde el alumnado que como lo expresaron en varias ocasiones las mismas profesoras: *“...trata de manera diferente a profesoras y profesores”*, como desde sus mismos colegas. Salieron algunos ejemplos como el relato de un nombramiento de director en que *“no se eligió a una de las candidatas y expresaron su convencimiento de que la razón era que fuera mujer”*. También contó una profesora: *“Cuando yo empecé y tenía dificultades con mi alumnado, un profesor me dijo: no me extraña, eres pequeña, tienes voz dulce y eres mujer”*.

Y las relaciones familia-profesorado también fueron puestas en cuestión. En cuanto a la familia, especialmente tratándose de las madres, también son etiquetadas como “pesadas” o “despreocupadas”. Y el profesorado siente de las familias poco o ningún reconocimiento de su labor. En sus propias palabras se sienten “infravaloradas o infravalorados”; y aunque también salieron ejemplos de ataques de algún padre o madre al profesorado, una de las conclusiones en este sentido fue la evidente falta de conocimiento y relación con las familias y por supuesto la necesidad de buscar maneras de solucionarlo.

QUÉ PERCEPCIÓN DE LA DIFERENCIA SEXUAL HAY DETRÁS DE ESTOS HECHOS

Al abordar qué percepción de la diferencia sexual hay detrás de los hechos descritos nos encontramos de nuevo con la necesidad de seguir una especie de proceso o de análisis paso por paso. En muchísimos casos la violencia contra las mujeres al ser mencionada así, provocó una respuesta automática: “todos somos personas”, queriendo decir que ejercer la violencia es ajeno al sexo. Y otra respuesta también vino de manera automática: “las chicas también son violentas”.

Estas dos afirmaciones son reactivas y no dan lugar a mostrar lo evidente, por eso no son la respuesta adecuada. El aludir a la palabra "personas" a veces pretende anular las diferencias y en este caso, exactamente la diferencia sexual. Retornamos al miedo a la diferencia.¹⁴

Y en cuanto a que "*las chicas, las mujeres también son violentas*" tampoco es la respuesta adecuada cuando estamos hablando precisamente de violencia contra las mujeres, es decir –y valga la insistencia– aquélla que se ejerce contra una mujer por el hecho de serlo. Pero ¿qué guarda esta respuesta? Contestar así, automáticamente, debe hacernos pensar que lo que sale es el prejuicio, el estereotipo o, en el caso de los hombres, que se ponen a la defensiva. Porque si las mujeres son violentas, entonces ¿es razonable que los hombres lo sean?. Podríamos caer en una falsa justificación.

A pesar de ello, estas respuestas han sido frecuentes. De ahí, lo importante que fue contar con tiempo y disponibilidad para abordar este gran asunto situándolo. Y como se ha dicho al principio de este texto, el tiempo lo tuvimos –aunque al final siempre se hizo corto– y la disponibilidad en la gran mayoría de los casos también estuvo presente.

Y desde luego acometimos también la violencia que ejercen las chicas, deteniéndonos en el aspecto del simbólico. ¿Qué hay detrás de la violencia? ¿Por qué también una chica es violenta? Y especialmente ¿por qué aumenta en cierta medida la violencia tanto en el lenguaje como en el comportamiento de las chicas? Y aunque no es mi intención, ni fue la del Relación abordar la violencia que ejerce también una mujer, no dejamos que se soslayara porque si el profesorado lo decía, también había que tratarlo.

Esta fue una de las razones que nos indicaron detenernos en algo tan importante y tan desafortunadamente actual, la competitividad. La reflexión nos llevó a situarla como uno de los fundamentos del sistema patriarcal que invade por supuesto también al sistema educativo. ¿Qué estamos ense-

¹⁴ Este tema es analizado en "*Experiencias de relación en la escuela, prevenir la violencia contra las niñas y las mujeres*", Serie Cuadernos de educación no sexista, Nº 19. AA.VV. (2006) Pgs. 23, 27, 28. Madrid: Instituto de la Mujer.

ñando? ¿a quién estamos ayudando a formar? Y especialmente ¿qué queremos de nuestro alumnado? Seres competitivos o seres competentes. Porque si es lo primero, mujeres y hombres tendremos que tomarnos la vida como una gran carrera de obstáculos para ser “el mejor” o “la mejor”. Por el contrario si queremos seres competentes, deseo y trabajo primero de nuestras madres al enseñarnos la verdad, la honradez, el cuidado, el respeto, todas ellas cualidades que nos hacen competentes para estar en el mundo, las mujeres, nuestras alumnas, nuestras hijas no tendrán que significarse a través de la violencia. Perderá crédito “ser frías”, “ser duras”, aquello que se dice de “es tan buena como un hombre”... cuestión que si nos descuidamos nos hace creernos y colocarnos bajo la “ley del más fuerte”, o sin ir más lejos, seguir aceptando para la humanidad la cuestión animal de “el pez gordo se come al pequeño”. Recordemos que son ideologías nefastas las que quieren basar su hacer “científico” en la etología animal. Si las mujeres entramos en esa competencia la apuesta podría estar perdida desde un comienzo. En ocasiones lo vemos: perdemos simbólico femenino.

Todas estas cuestiones han sido objeto de nuestra reflexión y seguramente, más de una y más de uno ya no hará estas afirmaciones con apresuramiento. Porque entre otras muchas cosas llegamos también a la conclusión de que esto es muy serio. Tan serio que se juega el futuro de cada vida y la propia en un futuro de paz. Y bástenos un pequeño paréntesis, detengamos nuestro quehacer, detengamos la lectura y pensemos la conmoción que nos causó a todas y a todos y a quienes dieron la noticia en los medios de comunicación de la primera kamikaze palestina en enero de 2002. Insisto, es tan serio que la invasión del simbólico patriarcal, la colonización de que habló Simone de Beauvoir en el Segundo Sexo, es donde se juega el futuro de la paz. Y que no pase es posible; lo ha sido desde la historia más lejana.¹⁵

¹⁵ Riane Eisler (2006), socióloga y antropóloga, completa el título de que es autora, “*El caliz y la espada*” escribiendo: *Nuestra historia, nuestro futuro*. Ella, otras y otros plantean basándose en la prehistoria y en la historia cómo la supervivencia depende fundamentalmente de la paz, práctica traída al mundo históricamente más por mujeres que por hombres. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Por lo tanto, acceder a la realidad, a la existencia de la diferencia sexual nos exigió de nuevo un recorrido para saber que aunque la “violencia no tiene sexo”, como afirmó un profesor, sí tiene sexo quien la ejerce y que al hablar de violencia sexual, hablamos de la que se ejerce contra una mujer por el hecho de serlo, por tener un cuerpo de mujer, por ser de sexo femenino.

Abordar entonces la violencia contra las mujeres desde la diferencia sexual femenina y masculina, habiendo visto cómo se manifiesta en la escuela nos lleva a cuestionar afirmaciones como la realizada en uno de los encuentros del Proyecto Relaciona, en que de manera casi unánime se dijo que era inexistente la violencia contra las mujeres: “Hay violencia sobre todo verbal, lo normal, pero no específicamente contra las niñas”.

En ocasiones, después de afirmaciones similares o de insistir en que la violencia la ejercen por igual niñas y niños, fue ilustrativo el análisis de los casos de violencia real que se presentan en los centros. En la mayoría de ejemplos, quien ejercía la violencia era de sexo masculino. La evidencia nos la dio mirar como se ha dicho, a la realidad inmediata. Contestar a preguntas como: ¿quién hace qué, a quién y por qué?

Y es que la percepción de los hechos violentos está en las mismas entrañas de cómo percibimos a uno u otro sexo, de las relaciones con el nuestro y con el otro. Y haciendo este desplazamiento, este cambio de mirada sabiendo la falsedad del neutro, es como fuimos acercándonos a lo que pasa en la escuela. De nuevo la evidencia nos trae la necesidad de dejar a un lado generalizaciones, estereotipos, prejuicios y localizando dónde está la violencia, quién la ejerce, contra quién y por qué iniciamos entonces el camino adecuado para prevenirla. Es de esto de lo que se trata.

CÓMO SE ABORDA LA VIOLENCIA

Al llegar a este punto, un hecho ya reconocido y mencionado desde un principio, es que el profesorado con que hemos trabajado, en su gran mayoría, comparte nuestra preocupación. Una de las maneras de expresarlo es asistir a seminarios, jornadas o sesiones como las de

Relaciona con la firme intención de hacerse con recursos o con herramientas que les permitan abordar las situaciones conflictivas que se dan en la escuela con el fin de evitar la violencia. Hablo de situaciones conflictivas en primer lugar, porque en muchos casos se acudió a hablar de violencia no porque se estuviera viviendo directamente, también hubo una necesidad de abordar algo que todos los días está tocando nuestras vidas de manera directa o indirecta. Y esto debemos reconocerlo como una asunción de responsabilidad de quienes ayudan a crecer.

Hablo también de conflicto porque uno de los asuntos que fueron tratados por las asesoras y el profesorado fue la importancia de diferenciar entre conflicto y violencia. Resolver un conflicto, bien resuelto, valga la repetición, es evitar la violencia, es prevenirla. Y en muchas situaciones cuando hablamos de escuela hablamos antes de conflicto que de violencia. “Niño conflictivo, niña conflictiva”, “adolescente conflictivo o conflictiva” surgen con más frecuencia que “niño violento o niña violenta”, que “adolescente violento” y esta apreciación es fundamental para tratar adecuadamente la violencia.

Existen varios fenómenos que el profesorado cita como razones para los cambios que tocan hoy la escuela. El aumento de edad para la escolarización obligatoria, el cambio de tratamiento entre profesorado y alumnado, la masificación, la llegada de inmigrantes... Todo ello puede abrir conflictos. Algunos desembocan en violencia y otros hacen presentirla. De ahí la importancia de abordar adecuadamente los conflictos necesariamente presentes en un ámbito escolar en que además de la diversidad, está presente la disparidad. Y también la necesidad esencial de **diferenciar entre conflicto y violencia**.

En algún encuentro, nos sirvió la motivación de una participante para asistir a las sesiones, para analizar esta cuestión. A ella le motivaba hablar de la prevención de la violencia *“porque el aula ha cambiado y ahora hay una gran diversidad de culturas que pueden ocasionar conflictos”*. Tomo este ejemplo porque la evolución de la sociedad caracterizada hoy por la riqueza étnica y cultural es una de las cuestiones presentes al hablar de la escuela. Lo tomo también porque creo que es un buen ejemplo de lo que decía como presentimiento de violencia.

Antes que nada debemos pensar que no necesariamente debe existir violencia por la presencia de diferentes culturas en un centro. Sin embargo, una parte de la realidad, el estereotipo, el prejuicio nos hace presentir la convivencia de las diferencias como portadora de violencia. Y partir de una "presunta realidad" no es conveniente. En muchas situaciones descritas por la historia la convivencia de diferentes culturas no ha desembocado necesariamente en violencia. Y aunque se presenten los conflictos, que podemos llamar nudos: *"tienen un papel ambivalente: sirven para unir, pero a veces, cuando se sitúan en medio del hilo de la costura, impiden que la aguja enhebrada logre coser cabalmente"*.¹⁶

Supongamos que a un aula llegan chicas y chicos de variados orígenes. ¿Qué hacer?. Esta pregunta se presentó en más de una ocasión y nos llevó a cuestionarnos ¿cómo entramos en el aula?; ¿con qué apertura?; ¿con qué disposición?; ¿qué confianza tenemos en nuestro alumna-do? Y de nuevo ¿cuánto les conocemos?. Y por supuesto debimos mirar hacia la propia percepción que tenemos del otro o la otra. Las diferencias las percibimos en ellas y ellos como "algo menos"; ¿como carencias?.

Porque las diferencias a veces se interpretan como carencias y: *"Quienes solo ven carencias se encontrarán con las dificultades que conlleva una falta de confianza en el otro y gastarán mucho tiempo y energía para mantener la disciplina en el aula"*.¹⁷

Reflexionar sobre la propia percepción nos colocó en estos encuentros en un pensar en primera persona. Nos colocó de nuevo en la necesidad de dejar a un lado "lo que se dice", "lo que se cuenta", desplazando nuestro pensamiento, nuestro sentimiento hacia sí misma o hacia sí mismo. Fiarnos de nuestra experiencia, "partir de sí"¹⁸.

¹⁶ Me vale el símil de Carmen Magallón Portalés, en su libro *"Mujeres en pie de paz"*, hablando de otro nudo: el nacionalismo. Madrid: Siglo XXI, 2006. Nota 10, pg. 49

¹⁷ M^o. Milagros Montoya Ramos (2008) *"Enseñar: una experiencia amorosa"*. Madrid: Sabina Editorial, S.L. pg.21.

¹⁸ Graciela Hernández Morales (2001) *Relaciona: una propuesta ante la violencia*. Cuadernos de educación no sexista, N^o11. Madrid: Instituto de la Mujer.

Partir de sí como se vio es básico para, entre otras cosas, reconocer la propia capacidad con que cuenta una buena parte del profesorado para abordar los conflictos y que por ejemplos que fueron saliendo van más allá de lo establecido en las normas. En ocasiones dejándose **aconsejar por la propia experiencia** y por el sentido común se resuelven situaciones conflictivas, además de establecer que ayuda asumir la **resolución de conflictos en compañía**; cuestión que se repite en muchas de las conclusiones de las y los participantes: *“me ha gustado conocer puntos de vista de personas a las que veo todos los días y con las que nunca hablo”*.

Dedicar el tiempo y el espacio de los encuentros del Proyecto Relaciona permitió exponer maneras de hacer de parte del profesorado que puestas en común brindaban prácticas concretas que **ponen en el centro la relación y la comunicación** como el camino fundamental para prevenir la violencia. Y tirando de la propia experiencia, salieron ejemplos ilustrativos de lo que sí funciona en la escuela y que no es excepcional como ya lo muestra parte de este documento dedicado a “Las prácticas de la paz en las aulas a la luz de la experiencia en el Proyecto Relaciona”, expuestas por M.ª Jesús Cerviño Saavedra y que una experiencia expuesta en una sesión nos enseña: *“se trató de una profesora de instituto que llegó como sustituta a un programa de garantía social con un alumnado muy, muy conflictivo (la anterior profesora estaba de baja por depresión). El día de su llegada, el director del centro decidió quedarse cerca del aula por si necesitaba ayuda. Asombrado observaba que del aula no salían los gritos ni el escándalo habituales y que cuando la hora terminó la profesora y el alumnado salieron tranquilamente del aula. Cuando el director le preguntó cómo lo había hecho, la profesora, también asombrada, contestó que había estado hablando con ellos, interesándose por quiénes eran, por qué estaban allí, etc. Al parecer, nadie les había hecho estas preguntas...”*

También fue ilustrativo reflexionar sobre la violencia que en ocasiones entraña la manera de abordar los conflictos. En este sentido nos fue muy útil la lectura y análisis del texto “Tratar los conflictos en la escuela SIN

VIOLENCIA”¹⁹ que contiene diversas situaciones y la manera en que se abordaron. Cada ejemplo describe un hecho real, proponiendo un análisis en el que resalta la importancia de tener presente a las diferentes personas que pueden y deben intervenir en un ámbito escolar y la necesidad, entre otras cosas, de comunicación. Caso por caso se desgana qué fue lo que pasó, quiénes intervinieron y sus relaciones, para abordar luego el porqué de lo que pasó y mirar con detenimiento por qué hubo violencia. El análisis de estos ejemplos nos sirvió de guía para abordar casos que se estaban presentando en los centros en el momento de realizar las sesiones del Relaciona. Y fue clarísima la necesidad de analizar cada caso teniendo en cuenta cada componente del ámbito escolar que intervenía en él.

En la escuela, aunque muchos conflictos se escondan, son muchos otros los que salen a la luz y una buena parte del profesorado los resuelve o por lo menos lo intenta.

Sin embargo, y esa fue y es la esencia del Relaciona, abordar los conflictos, prevenir la violencia requiere hacerlo desde la diferencia sexual. Si la violencia es una manifestación de poder, una discriminación de la otra o el otro diferente, si la violencia es el predominio de la fuerza, la violencia entonces es manifestarse en el mundo a través de valores tradicionalmente otorgados a lo masculino, valores que se ha permitido determinar lo que es “un hombre de verdad” o “una mujer de verdad”. Valores que sólo han traído y traen dolor y miseria porque aquellos otros valores, como la relación, el cuidado, la comunicación, la empatía... lo que han hecho y hacen las mujeres incluso en situaciones límite de violencia ha sido y es lo civilizador; es el futuro.

Decía una profesora de Educación Primaria: *“la coeducación debería ser compartir los valores positivos, femeninos o masculinos. Ahora las chicas están asumiendo los comportamientos de los chicos hasta el punto de aumentar la violencia física entre las chicas y nos sorprende porque son chicas. En los chicos ya era ‘natural’.”*

¹⁹ Concepción Jaramillo Guijarro y Graciela Hernández Morales (2005). *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia*. Serie Cuadernos de Educación no sexista nº 14. Madrid: Instituto de la Mujer.

En la misma sesión, otra profesora dijo: "las chicas deben aprender a defenderse". Porque incluso hay quienes les reprochan no actuar a la defensiva con violencia.

Y entre estas dos actitudes está la cuestión. Es aquí donde debemos hacer un alto y recordar de nuevo que a través de la historia y hoy también, muchos hombres y mujeres no se han sumado al patriarcado. Cuestión que por otra parte, si analizamos con cuidado, nos llevará a dilucidar que han sido y son precisamente aquellos hombres y aquellas mujeres quienes han hecho que la humanidad avance.

Todo ello fue lo examinado con el mayor detalle posible en los encuentros del Proyecto Relaciona. La evaluación hasta el día de hoy sigue evidenciando principalmente la importancia y la necesidad del profesorado de disponer de espacios y tiempos para expresarse y compartir la reflexión. Esto es lo que ha sido y continúa siendo el Proyecto, en el que se hace manifiesta esa otra percepción de la escuela que no aparece. Hacerlo y publicarlo es evitar seguir resbalando hacia el nihilismo y la impotencia que es adonde nos puede llevar mirar solamente en la escuela "el fracaso escolar" o las manifestaciones de violencia.

En la escuela española existe sin lugar a dudas una mayor sensibilidad hacia la violencia escolar y cada vez más hacia la violencia contra las mujeres y su clara relación con todo tipo de violencia y reconocerlo nos permitirá afirmar con otras y otros, que la escuela en este país es probablemente una de las instituciones menos violentas de las que influyen en la vida de nuestras hijas e hijos, de nuestro alumnado. Y no se trata de negar una parte de la realidad. Se trata de no perder la mirada en aquellos hechos a los que las noticias dan relevancia. Se trata de desplazarla hacia aquello que nos hace ir adelante. Este ha sido también nuestro trabajo, el del profesorado y el de asesoras: un finísimo trabajo de cuestionamiento y también de reconocimiento de lo propio y de lo ajeno fijando nuestra atención en lo que sí funciona, para así poder abordar lo que no.

PARA CONTINUAR...

Es un hecho que en una u otra medida el trabajo para algunas y algunos ha sido un punto de partida. Para otras y otros ha sido la continuación con más reconocimiento y con más conciencia de lo que ya venían haciendo para abordar la violencia en la escuela.

Para las asesoras, estos años de trabajo nos han llevado al convencimiento de que es fundamental abordar la educación sexual como la clave para la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres.

Durante varios meses trabajamos en lo que nombramos como “formación en relación” cuyo contenido está en la publicación “El amor y la sexualidad en la educación” (2007), dentro de la serie de Cuadernos de Educación No sexista, del Instituto de la Mujer.

Para hacer esta formación fue esencial la extraordinaria oportunidad que nos da la experiencia del trabajo con el profesorado del que hemos recibido de primera mano una parte muy importante de lo que pasa hoy en la escuela. Realidades singulares y vinculadas a su vida diaria, a su trabajo y a sus preocupaciones, aceptando nuestra propuesta en la mayoría de ocasiones, de hablar desde sí, es decir, tratando los conflictos, la violencia desde sus propios sentimientos y reflexiones, que por otra parte es lo que da nombre a este texto, porque prevenir la violencia es también pensarla en primera persona.



LA PRÁCTICA
DE LA PAZ
EN LAS AULAS



Son muchos los informes elaborados a lo largo de los últimos años acerca de los encuentros Relaciona. En ellos se habla, entre otras cosas, de cómo profesoras y profesores reflexionan y trabajan para tratar de potenciar en su alumnado una actitud pacífica a la hora de afrontar las relaciones.

En esta publicación se recoge la información de estas experiencias extrayendo de los informes aquellas actuaciones relacionadas con la prevención de la violencia que ya está realizando el profesorado así como aquellas otras que han ido surgiendo a partir de las iniciativas de Relaciona.

No ha sido un trabajo fácil porque cada informe tiene una estructura propia, según los intereses, demandas e inquietudes de cada grupo; tampoco todos los grupos parten de la misma información, actitudes y deseos con lo cual cada uno llega a diferentes niveles de profundización y, por último, tampoco las asesoras actúan de la misma manera en cada una de las reuniones, sino que cada una, según su creatividad, su particular manera de interrelacionar, sus saberes y sus experiencias, tiene formas diferentes de poner en marcha los programas.

Todo esto quiere decir que la información recogida es muy rica, muy variada y sujeta a diferentes puntos de vista. Sin embargo, también hay reflexiones que con mayor frecuencia se dan en la mayoría de los informes. Se han recogido aquellas más repetidas y, en mi opinión, más interesantes por centrarse en la utilización de palabras que nombran y explican un poco más de realidad, en este caso un poco más de la realidad de las mujeres en la educación, y en el intento de hacer explícita la práctica de la paz que se realiza en los entornos educativos.

La manera de llevar a cabo el trabajo ha consistido en extraer de los informes aquella información relativa a la práctica y a las manifestaciones de paz que se daban con más frecuencia, ordenándolas en un antes y un después. El "antes" se refiere a la práctica de paz que cada profesor o profesora realiza y que surge cuando en las reuniones se les invita a ponerse en primera persona y hablar de lo que ya están haciendo en sus

aulas para favorecer la convivencia. Y el “después” se refiere a las que surgen cuando ofrecemos una nueva forma de entender la paz que tiene en cuenta de forma explícita a las mujeres; es decir cuando hablamos de paz teniendo en cuenta además las relaciones que establece cada cual con su ser mujer o su ser hombre y con el otro sexo. Cuando tenemos en cuenta, como dice Gloria Serrato, la política sexual.

Dichos contenidos se han ejemplificado con fragmentos extraídos de los informes que por su claridad parecía que ilustraban mejor una idea o una práctica concreta. También se ha tenido en cuenta a la hora de seleccionar estos fragmentos que vinieran de los informes de diferentes asesoras, de manera que quedara reflejado el punto de vista de cada una, con sus formas singulares de hacer mundo y enmarcándolas dentro de una visión que tiene siempre en cuenta la existencia de hombres y mujeres.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR CULTURA DE LA PAZ?

El objetivo básico del Proyecto Relaciona es prevenir la violencia hacia las mujeres. Es indudablemente una postura activa en cuanto a que no se limita a constatar la ausencia de violencia, sino a una búsqueda activa de acciones y situaciones que promuevan la paz.

Cuando en la escuela hablamos de educar en una cultura de la paz y para la paz no nos estamos refiriendo a una serie de actuaciones aisladas que tengan que ver con conmemoraciones (por ejemplo el día 30 de enero, día de la Paz; el 25 de noviembre, día de la No Violencia hacia las mujeres, etc.), sino a una forma de estar en la escuela, en la familia, en el mundo en general donde lo principal es la relación que establecemos con las personas. Sin quitar importancia a las conmemoraciones, es necesario otro tipo de actuaciones permanentes, imbricadas en el quehacer cotidiano que promuevan la paz, la relación, la capacidad de solucionar conflictos, entre las personas. Y la escuela es un marco privilegiado para educar en la cultura de la paz, ya que es un espacio donde de forma natural y permanente abunda la diversidad, donde tienen que convivir per-

sonas de diferentes edades, sexos, culturas, profesiones, intereses... y esta convivencia se espera que sea pacífica y tenga frutos tanto de corte educativo, como cultural y académico. Para que esto ocurra, el profesorado, muchas veces de manera intuitiva, y otras muchas de manera consciente y programada, realiza actuaciones y tiene actitudes que en definitiva tienden a construir paz. El proyecto Relaciona se inscribe en esta cultura de la paz así entendida:

Se comprende que la prevención de la violencia de género no consiste en una estrategia aislada o específica, sino que necesariamente va acompañada de una forma de entender la enseñanza en la que se sitúa la importancia de la relación por delante de otros aspectos que son secundarios. (2000, CREE Carmen Polo).

La prevención de la violencia hacia las mujeres no puede consistir nunca en actuaciones aisladas, sino que debe formar parte de un hacer cotidiano que incluye la práctica de la paz y cuya acción no se limita únicamente a prevenir la violencia hacia ellas, sino que implica un trabajo extensivo sobre la paz allí donde se pone en práctica. Y por tanto repercute y afecta de alguna manera a todas las personas de la comunidad o entorno donde se desarrolle, sean hombres o mujeres. Partir de prevenir la violencia hacia las mujeres supone un esfuerzo más allá para valorar que seguimos viviendo en un esquema social poco favorecedor de la igualdad en las relaciones entre los sexos y que si esta relación de una mitad de la humanidad con la otra mitad, que aborda la primera diferencia, la sexual, no funciona, ¿qué podemos esperar de otras relaciones donde además pueden estar implicadas otras múltiples diferencias económicas, raciales, culturales, geográficas, religiosas, etc.? Irene Comins¹ explica que *"Para Reardon, el origen de la violencia que justifica el sexismo y la guerra es el miedo a la diversidad. Tanto para chicos como para chicas el primer encuentro social con el otro, una persona que perciben como diferentes de*

¹ Irene Comins Mingol. (2003) *Del Miedo a la Diversidad a la Ética del Cuidado: Una Perspectiva de Género*. Convergencia: Revista de ciencias sociales. Castellón: Universitat Jaume I

sí mismos, es normalmente con el otro sexo; y nuestra experiencia nos indica que son esos otros, los diferentes de nosotros, los que inspiran el miedo que hace nacer la noción de enemigo y, por último, la práctica de la guerra... Miedo a que podamos perder nuestro poder, nuestra autoridad. En el sexismo, la violencia es fruto del temor que tiene el hombre a perder el poder o control. Se le ha enseñado tradicionalmente que él sustenta el poder y que eso es signo de su masculinidad”.

Pero, ¿qué buscamos, qué queremos cuándo hablamos de paz? Es posible que a cada persona, la búsqueda de la paz nos lleve a la realización de actuaciones diferentes. Así, para Wangari Maathai (Premio Nobel de la Paz en 2004), la paz esta íntimamente relacionada con el desarrollo ecológico viable y sostenible y con la conservación activa del medio ambiente; para Teresa de Calcuta (premio Nobel de la Paz en 1979), la paz tiene que ver fundamentalmente con recuperar las labores de cuidado hacia personas ignoradas por los sistemas sociales; para Shirin Ebadí (premio Nobel de la Paz en 2003), tiene que ver con la defensa de los derechos de las mujeres y la infancia en su país. Para una de mis maestras de la infancia, la paz tenía que ver con generar canales de comunicación entre las personas que estábamos en la clase y siempre hacía actividades para que pudiéramos interrelacionar entre nosotras. Para las mujeres que trabajamos en el Proyecto Relaciona trabajar por la Paz implica entender este concepto como una apuesta que incluya el reconocimiento de ambos sexos, el conflicto como parte de nuestra existencia y la búsqueda de la relación como medio de entendimiento mutuo. Para un grupo de madres que participaron en el proyecto, el concepto de paz tenía que ver con el reconocimiento de la diferencia:

Hicimos una lluvia de ideas para caracterizar aquellas situaciones en las que hay paz:

- *Una madre dijo que cuando se respetan las diferentes opiniones y otra puntualizó que es donde, además de respetarlas, se encuentra la manera de convivir con esas diferencias e incluso discrepancias.*

- *Alguien planteó que hay paz cuando no hay fisuras y todo el mundo está de acuerdo en algo. Otra persona puntualizó que el acuerdo puede venir tras reconocer las fisuras y llegar a un pacto que haga posible que todo el mundo viva bien.*
- *Cuando hay paz todas las personas pueden desarrollarse y expresar su diferencia, su singularidad.*
- *Una paz basada en el silencio u ocultamiento de lo que realmente sentimos o vivimos es una paz a medias tintas.*

Para que todo esto sea posible es necesario tener “paz interior”. Esta no se basa en un estado como el nirvana o similar. Se basa en afrontar los conflictos interiores sin violencia, sin machaque, escuchando despacio lo que nos pasa, intentando entender lo que vivimos o en qué consisten realmente nuestros conflictos.

No podemos cambiar a las demás personas, ni al mundo que nos rodea, solamente podemos modificar nuestra relación con ellas y con el mundo, para eso es necesario no quedarnos atrapadas en la queja de cómo son los y las demás para preguntarnos en cada ocasión ¿cómo voy a relacionarme con esa persona que es así y no de otra manera? ¿cómo voy a hacerlo para no generar más violencia aún, ni al mundo ni a mí misma?

La igualdad es insuficiente para alcanzar la paz, es un mínimo que permite evitar la agresión que supone la injusticia. Ahora bien, lo que está en juego es la diferencia, la singularidad, la relación, y nada de eso se expresa a través de la igualdad, sino de la escucha, del gusto por estar con el otro, etc.

La paz no se lucha, la paz se practica.

(2005, FAPA Francisco Giner de los Ríos).

Si además nos preguntamos ¿quién se interesa por el desarrollo de la paz?, encontramos que desde posiciones culturales las mujeres han desarrollado más aprendizajes relacionados con la mediación y la búsqueda

de la paz, lo que no quiere decir que las mujeres sean de forma natural más pacíficas o buscadoras de paz que los hombres. El mismo Proyecto Relaciona es un ejemplo del interés de manera espontánea genera un curso de prevención de violencia. En concreto, ¿por qué sistemáticamente hay en este curso más participación de mujeres que de hombres? Aparte de otras cuestiones estructurales que puedan darse (por ejemplo que actualmente hay más mujeres que hombres en la enseñanza) parece que es un tema que interesa más a ellas que a ellos. Pero no sólo la prevención de violencia sino todo lo que se refiere a mejorar las relaciones entre las personas, aprender nuevas maneras de resolver conflictos, etc. ¿Quiere esto decir que sólo una buena parte de las mujeres y algunos hombres que se dedican a la enseñanza tienen interés en la paz? Seguramente no; seguramente casi todo el profesorado de alguna manera está interesado en la búsqueda de la paz, sin embargo la desigual asistencia a éste y a otros cursos nos está indicando que probablemente esta búsqueda se realiza de diferente manera, o bien que una buena parte del profesorado masculino cree tener herramientas adecuadas y en consecuencia cree no tener que pensarlo más. Lo que sí parece evidente es que ellas disponen, entre otras razones por la asistencia a cursos, de más información, más métodos, más recursos prácticos y probablemente más recursos filosóficos.

Hay más datos que me hacen pensar acerca de esta desigual participación. Curiosamente en diversas ocasiones se ha dado el hecho de anunciar el Proyecto Relaciona únicamente como “prevención de violencia”, obviando “hacia las mujeres”. Este es un hecho que cuando se produce incomoda bastante a las asesoras porque el profesorado asistente espera unos contenidos que luego resultan ser otros. La respuesta a esta situación ha sido casi siempre la misma: las personas que organizan el curso aseguran que si se plantea como “prevención de violencia”, la asistencia es mayor y además hay más posibilidades de que asistan hombres, que si se habla de “prevención de violencia hacia las mujeres”. Y esto lo aseguran ofreciéndonos datos y constatándolo con sus experiencias sobre los comentarios de las personas que quieren apuntarse al curso. Aunque indudablemente es legítimo que el profesorado conozca los contenidos de

los cursos a los que asiste, este asunto nos ha hecho pensar. Mi interpretación es que existe una idea generalizada en torno a que la violencia hacia las mujeres es un tema del que se deben ocupar *las mujeres que la están sufriendo* y porque en cualquier caso, se considera menos importante que la violencia que, por ejemplo, se da en las aulas. Esta es una visión que da mayor importancia a los contextos donde se produce la violencia y que evita abordar el origen de la misma, que olvida quienes suelen ser los agresores y que acentúa de alguna manera el victimismo y el aislamiento, como si fuera un problema que las mujeres deben solucionar por sí solas. La visión ofrecida en el Proyecto Relaciona es que la violencia hacia las mujeres afecta a todos y a todas y su origen está en una determinada manera masculina de interpretar el mundo que es necesario modificar.

Sin embargo, al mismo tiempo, el hecho de ser encuentros donde predominaban las mujeres ha servido para que ellas tomaran conciencia de su autoridad y su saber en este terreno. Y han resultado igualmente interesantes aquellos espacios mixtos en los que han participado hombres dispuestos, igual que ellas, a aprender en una relación de intercambio donde son importantes e interesantes las experiencias aportadas por todos y cada uno de los miembros del grupo. Y digo que ha sido interesante porque ha permitido constatar en gran medida como sus aportaciones del día a día sirven para favorecer relaciones.

Todo esto lleva a pensar que cuando hablamos de práctica de la paz tenemos que hablar de mujeres, ya que han sido y siguen siendo ellas las que la han dotado de mayor contenido, tanto desde posiciones feministas, como desde el trabajo cotidiano de la inmensa mayoría de mujeres y de algunos (cada vez más) hombres que habitamos este mundo. Se trata además de ofrecer una visión de las mujeres más real, que tenga que ver con sus acciones positivas en la construcción de este mundo, interpretando su quehacer de manera colectiva, y que sirva como contraste a la única visión de víctima generalmente ofrecida por el patriarcado. Como dice Carmen Magallón² "la imagen de las mujeres como víctimas es paralizante y no hace justicia a la diversidad, riqueza y empuje de los grupos de mujeres que se oponen a la guerra y se apoyan en la solidaridad mutua

para ofrecer visiones alternativas de la realidad... Mirando hacia atrás, nos damos cuenta de que las mujeres poseemos una larga historia de acción y compromiso libre a favor de la paz. Tenemos un legado de prácticas cotidianas de mujeres desconocidas dedicadas a sostener la vida a su alrededor con miles de pequeños actos que nunca han sido reseñados, pero sin los cuales las distintas generaciones no hubieran podido sobrevivir”.

Para ejemplificar esto nos sirve la pregunta con la que algunas asesoras, como se señala en algunos informes, han comenzado el programa y que en definitiva supone pensar cuales son las aportaciones cotidianas de las mujeres a la paz:

¿Qué han supuesto para nuestro mundo el trabajo y las aportaciones de las mujeres? Se puso el acento en todas las actividades de cuidado, en la atención a los sentimientos, en la intuición, en una apuesta constante por la paz, en el desarrollo de todas las disciplinas académicas, científicas o artísticas, etc. En la puesta en común, se señaló que se tiende a ver a las mujeres en negativo, sólo como víctimas y no como creadoras de mundo y sociedad. Negar todas estas aportaciones es violencia y es un modo de no visibilizar las prácticas que ellas han realizado históricamente y que son un hilo que previene la violencia. (2003, CEIP Campomaior).

Pero no sólo eso, sino que mujeres y hombres, en general tenemos una forma diferente de interpretar tanto la paz como la violencia. En el trabajo con algunos grupos, se ha visto cómo a la hora de simbolizar la guerra una buena parte de los hombres realizaron dibujos que representan acciones de agresión física, armas, etc; las mujeres en cambio tendían a representar los efectos de la guerra: símbolos relacionados con el dolor, la separación, la angustia, la muerte. También cuando pensamos en la paz, muchos grupos advierten la diferente interpretación que hacen mujeres y hombres:

² Carmen Magallón. (2006) *Mujeres en pie de paz*. Madrid: Siglo XXI, Pg 41.

¿Qué nos sugieren las prácticas de paz realizadas por mujeres?:

- *Que las mujeres realizamos tareas de cuidado que sostienen el mundo.*
- *Que en el mundo femenino se da mucho la conciliación, la protección y el apoyo mutuo.*
- *Que nuestra forma de hacer política es diferente, tenemos otras formas de actuar.*
- *Que nuestras prácticas son de relación con otras, qué tienen sentido, que son cercanas y sin violencia. Que la relación previene la violencia.*
- *Que se defiende la libertad relacional.*
- *Que es importante que todo esto se haga visible.*

... ¿A qué valores damos importancia? ¿Se la damos simplemente por costumbre? ¿Nos detenemos a mirar las razones profundas y nos comprometemos a transformarnos y transformar? El valor que le otorguemos a aquellos valores masculinos y femeninos, es fundamental en la existencia de hechos violentos. Como hemos analizado, valores femeninos como la comunicación, la expresión de los sentimientos, la empatía, la resolución de conflictos sin violencia... están en el mundo al alcance de todas y todos y de acuerdo a la importancia que les concedamos acogeremos o incorporaremos a nuestra práctica educativa un cambio de actitud que será observada y apreciada por nuestras alumnas y alumnos. (2006, CEIP Nuestra Señora de Gracia).

Esta forma diferente de simbolizar debe ser dicha, debe ser expresada en lenguaje común porque nos ayuda a entender que el cuidado, la empatía, la expresión de sentimientos, la ternura... son actitudes íntimamente ligadas al desarrollo de la paz y curiosamente son actitudes que habitualmente se asocian a lo femenino, pero que sin embargo deben ser asumidas por toda persona o grupo que busque la paz. Si perseguimos que chicos y chicas asuman estas actitudes, es probable que nos encontremos

tremos con que ellas no presentan grandes problemas en aceptarlas, porque son características que entran fácilmente en el concepto social de chica y asumirlas no les supone ninguna disonancia cognitiva o emocional; los chicos en cambio sí pueden presentar problemas porque el cuidado o la ternura todavía no son características presentes, de manera generalizada, en los modelos habituales de cómo ser chico; es más, llegada cierta edad necesitan oponerse frontalmente a estas características para poder distinguirse de las chicas, llegando a asociar que si son tiernos, cuidadosos, cariñosos tienen características femeninas y esto les puede traer problemas respecto a su prestigio social, a su masculinidad. Esta diferenciación y la necesidad de parecerse a un determinado modelo masculino van perfilando el carácter agresivo de los chicos. Es posible que esta situación mejorara, si existiera el modelo de hombre cuidador; es decir, si los hombres prestaran una mayor atención al cuidado de las personas con quienes conviven ya que de esta manera, esas atribuciones no pertenecerían solo a lo "femenino" sino que serían actitudes presentes y características de ambos sexos. Es cierto que cada vez hay más hombres cuidadores, y ello es estupendo, porque nos habla de que muchos de ellos han empezado a entender los beneficios de cuidar. Sin embargo todavía hay que seguir trabajando para que este modelo se generalice, ya que todavía convive con demasiada frecuencia con otro modelo de hombre que utiliza permanentemente la violencia para conseguir sus objetivos, aún cuando éstos sean "supuestamente" pacíficos; esto es muy fácil observarlo, aunque al mismo tiempo resulta muy grotesco, en cualquier película de las llamadas "de acción" cuyo guión este basado en una lucha entre el bien y el mal. Es habitual en estos filmes que la búsqueda del bien y el logro de la paz, se realice a través de la lucha y con métodos extremadamente violentos. Y ello es al mismo tiempo consecuencia y causa de que muchos niños y adolescentes interpreten de la misma manera la paz; es decir, a través de la lucha. Quizá sería importante ofrecer otros referentes de paz también protagonizados por hombres donde esté implícita otra manera de entender que, como decía Ghandi, "No hay caminos para la paz. La paz es el camino".

Algunos referentes masculinos: un profesor de educación física que optó por iniciar el curso con bailes y masajes, un profesor de filosofía que gozaba de mucha autoridad entre su alumnado hizo pública su homosexualidad, un hombre que asiste a un curso con su bebé, Luis Bonino que manifiesta que aceptar una situación de privilegio sólo por haber nacido hombre es violencia, Nelson Mandela, Salvador Allende, un educador fuerte que usa su cuerpo para la ternura. (2004, CPR de Arrecife).

De manera práctica esto nos plantea que a veces conviene idear formas diferentes de llegar a unas y a otros ya que sus aproximaciones iniciales a las actitudes propias de una cultura de la paz tienden a ser diferentes según el sexo. Esto no quiere decir que se actúe de forma segregada, sino que en muchas ocasiones hay que echar mano de la creatividad y plantear de forma diversa las actividades y las reflexiones pensando en cómo llegar a unas y a otros. En cualquier caso, la tarea como educadores y educadoras es resaltar y reforzar de forma continuada aquellas acciones, pensamientos, ideas que en la vida cotidiana nos hablan de paz. Es importante bajar a la realidad, bajar a la experiencia y simbolizar con palabras, sonidos e imágenes aquella realidad que queremos extender o ampliar. Como dice Concepción Jaramillo³ *"tan importante como practicarla es hacer simbólico de la paz. Cada vez que mostramos la paz la hacemos más pensable, imaginable y practicable. ¿Cómo hacerlo? Buscando creando y utilizando recursos simbólicos que representen un mundo en el que la violencia contra las mujeres, y la violencia en general sea impensable"*.

Al hilo de esto, a poco que observemos podemos ver que en muchas ocasiones se produce una situación paradójica: es muy fácil encontrar signos, imágenes, etc. que nos hablan de violencia, luchas, guerra; sin embargo con mayor dificultad encontramos símbolos para hablar de paz, cuando curiosamente en nuestra vida cotidiana manejamos con mayor frecuencia situaciones de paz que de violencia. Esta circunstancia puede llevarnos a comprobar como en nuestras vidas cotidianas, aunque predominen las actitudes pacíficas,

³ Concepción Jaramillo (2005). Tomar en serio a las niñas. Cuadernos de Educación no sexista. N.º 17 .Madrid: Instituto de la Mujer. Pág.:51.

al mismo tiempo están más presentes los símbolos de violencia y estos símbolos alcanzan una gran fuerza en nuestro pensamiento, en nuestros sentimientos, en el miedo que se genera alrededor de ellos. Cambiarlos y sustituirlos por otros que sean referentes de paz, de convivencia es también una cuestión a tener en cuenta en los procesos educativos.

PALABRAS QUE NOS AYUDAN A SIMBOLIZAR LA PAZ Y LA VIOLENCIA

Los informes sobre el desarrollo del programa, reflejan un especial cuidado en utilizar y dar significado a palabras que contribuirían al desarrollo de esta cultura de la paz; en su revisión encuentro que sistemáticamente aparecen referencias a la reflexión sobre algunas palabras necesarias cuando hablamos del aprendizaje de la paz. En concreto estas palabras serían **autoridad**, en contraposición a poder, **relación**, **respeto a la diferencia y conflicto**. En el siguiente cuadro aparece claramente el sentido de estas palabras cuando hablamos de paz diferenciándolo de violencia.

Paz	Violencia
<i>Justicia (reparto del poder, de los medios, de los derechos).</i>	<i>Autoritarismo (lógica de ganar a costa del otro o la otra).</i>
<i>Las diferencias son consideradas riquezas.</i>	<i>Las diferencias se convierten en desigualdades.</i>
<i>Las identidades están abiertas a la transformación (se trata de ser con el otro o la otra).</i>	<i>Las identidades son rígidas (se trata de no ser como el otro o la otra).</i>
<i>La relación implica reconocimiento e intercambio.</i>	<i>La relación se considera "contaminación".</i>
<i>Existe un sentido de la autoridad.</i>	<i>Lo que impera es el individualismo.</i>
<i>Se dan las condiciones para abrir y afrontar los conflictos.</i>	<i>Los conflictos se viven desde la competitividad, la evasión o la sumisión (no se afrontan realmente).</i>

(2003, CPR de Hoyos).

- LA AUTORIDAD Y EL PODER

Si consultamos el diccionario encontraremos que el sustantivo **poder** es el "Dominio, imperio, facultad y jurisdicción que alguien tiene para mandar o ejecutar algo". O bien "Fuerza, vigor, capacidad, posibilidad, poderío". Y junto a ella alrededor de una veintena de entradas que matizan la palabra poder (poder adquisitivo, poder absoluto, de poder a poder, etc.). La palabra **autoridad** significa "poder que gobierna o ejerce el mando de hecho o de derecho" o bien "potestad, facultad, legitimidad"; también "prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia".

Cuando hablamos de paz es importante tener claros estos dos conceptos porque en definitiva el ejercicio o la búsqueda de la paz pasa por disminuir las situaciones de poder y aumentar las de autoridad. Hay una diferencia básica entre ambas acepciones que tiene que ver con que el poder se impone con violencia, mientras que la autoridad se le reconoce a alguien por algo. De forma cotidiana buscamos la autoridad en otras personas: durante la infancia se busca la autoridad en la madre cuando se necesita saber cómo arreglar un conflicto; las y los adolescentes buscan la autoridad en un profesor o profesora cuando necesitan saber cómo estudiar una determinada asignatura. Una persona adulta, en un mal momento vital, busca la autoridad en un amigo o amiga que ya pasó por una situación similar a la suya y busca una referencia. Cuando la autoridad circula, hombres y mujeres nos vamos buscando en un ejercicio de reconocimiento del saber de otras personas y de humildad ante las propias carencias.

Existir y poder hablar no oprime, sino todo lo contrario, ayuda a poder expresar lo que hay de original y singular en cada ser humano. O sea, existe un tipo de dependencia que produce la anulación y la atadura basada en el poder, y otra dependencia que da libertad, basada en la autoridad. Es una dependencia que llamaría amorosa y que es necesaria porque nos permite aunar libertad con convivencia. (2004, CPR de Arrecife).

Para Concepción Jaramillo la autoridad es un elemento fundamental en el aprendizaje. Es decir, *“el alumnado no aprende sólo por la mediación de los conocimientos, sino mediante las relaciones de autoridad”*.⁴ Ella explica 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... 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”*.⁵

La autoridad tiene que ver con la experiencia de cada persona y con el hecho de que los y las demás consideran que de esa persona hay mucho que aprender:

Autoridad y poder son dos cosas diferentes. La autoridad no se tiene, sino que se reconoce. El reconocimiento de la autoridad se da cuando alguien considera que tiene algo que aprender de otra persona, que esa otra persona sabe algo, ha experimentado o vivido determinadas cosas, ha desarrollado formas de actuar, que él o ella no sabe ni conoce. Es por ejemplo, cuando un alumno o alumna reconoce que tiene algo que aprender de un profesor o profesora, que lo que él o ella transmiten le da pistas para desarrollarse y crecer. En las relaciones de autoridad se ponen en juego las diferencias y la disparidad (cada persona tiene algo diferente y original que enseñar, y nadie sabe hacer de todo ni es totalmente autosuficiente), pero no implica desigualdad. Son relaciones que dan la energía para hacer uso de los derechos y los medios con libertad, para ponerlos al servicio de los propios deseos, y no caer en la ilusión de que los derechos dan libertad por sí mismos. Reconocer la autoridad a las mujeres es reconocer, por ejemplo que de su experiencia histórica hay mucho que aprender. Si fijamos la mirada sólo en el poder, dejamos de ver a las personas por lo que son y dejamos de reconocer especialmente a las mujeres. (2004, CPR de Arrecife).

⁴ AA.W. (2001) Relaciona una propuesta ante la violencia. Cuadernos de Educación no sexista. N.º 11. Madrid: Instituto de la Mujer. Pg. 76.

⁵ Idem. Pg. 77.

En la escuela hay relaciones de poder y también de autoridad. Los informes reflejan una perspectiva en la que es importante que haya un mínimo de poder y un máximo de autoridad. El poder en la escuela se concentra en torno a situaciones como que a veces el aprendizaje se reduce a una nota, en las normas sobre todo cuando son más restrictivas que reguladoras, en la falta de participación del alumnado en la toma de decisiones, en los criterios de actuación que tratan a todo el alumnado por igual en función de las necesidades de sólo unos pocos... La autoridad en la escuela se manifiesta cuando un profesor o profesora consigue motivar y mantener en su alumnado el deseo de aprender su asignatura; cuando este aprendizaje conecta con la experiencia y sirve realmente para entender lo que pasa alrededor, para saber interpretar el mundo; cuando se da importancia a que la escuela o el instituto sea un espacio cómodo para los chicos y chicas que lo habitan; cuando prevalecen la confianza en las relaciones entre el profesorado y el alumnado.

• RESPETO A LA DIFERENCIA

Hablar de diferencia sexual con la suficiente claridad como para ser entendida es, en mi experiencia, una de las labores más difíciles del Proyecto Relaciona. Lo primero es definir, saber de qué hablamos cuando mencionamos esta expresión. En palabras de M.^ª Milagros Rivera "la diferencia sexual es una evidencia del cuerpo humano. Es algo fundamental, un hecho configurador de cada vida femenina o masculina, de sus potenciales, de sus facultades, de sus posibilidades de existencia en el mundo y en la historia. Es fundamental porque funda y acompaña durante toda la vida el cuerpo que cada uno es, el cuerpo que cada una es. Uno es dado a luz niño, una es dada a luz niña: este es el primer anuncio que se hace –a la madre, al padre, a los amigos y amigas– de una vida nueva, es el primer rasgo del que se informa. La diferencia sexual es la diferencia humana primera. Nadie nace en neutro".⁶

⁶ M.^ª Milagros Rivera (2005). La diferencia sexual en la historia. Publicacions de la Universitat de València. Pg. 14.

Aunque el concepto de diferencia sexual, expresado de una forma tan clara por M.ª Milagros Rivera, resulta fácil de entender, resulta al mismo tiempo complicado cuando se valora su consecuencia primera: esto es, si hombres y mujeres somos diferentes, tenemos diferentes necesidades, aportamos visiones diferentes del mundo, entonces nuestras alumnas también son diferentes a nuestros alumnos, sus necesidades son distintas, están representadas y representados de forma muy diferente en la sociedad. Y en este verse de forma diferente (que no desigual) es donde en muchas ocasiones suele producirse un “choque”, siendo la respuesta del profesorado: “en nuestras aulas no vemos hombres ni mujeres; vemos personas”. Esta apreciación está cargada de buena voluntad y tiene el sentido de constatar que niños y niñas merecen el mismo respeto y tienen los mismos derechos. Esto es innegable, pero no es suficiente, ya que si realmente queremos que niños y niñas tengan las mismas oportunidades, puedan mantener relaciones de equidad y ambos sexos sean en igual medida mantenedores y creadores de paz, quizá en algunas ocasiones se necesiten actuaciones diferentes. Este es un nudo difícil de trabajar; quizá porque:

En el orden patriarcal hay una confusión muy grande entre sexo y género: se entiende que ser hombre y ser mujer no tiene que ver con un cuerpo sexuado en masculino o en femenino, sino con desarrollar determinados roles y estereotipos. Se considera que quien se sale de estos parámetros tiene un problema. En el orden patriarcal hay una confusión muy grande entre género y orientación sexual: se considera que un hombre que no cumple con los roles estipulados es homosexual, y que ser homosexual es ser menos hombre, casi mujer (y ser mujer es tener menos valor). Pero en realidad hay infinitas formas de ser hombre y de ser mujer, e infinitas sexualidades, tantas como personas hay en el mundo. (2002, CPR de Huesca).

Realmente cuando hablamos de diferencia sexual y damos importancia a este concepto, lo que estamos tratando es de dar un enorme valor a la sexuación humana y a la diferencia femenina y masculina; no se trata de que todo el mundo piense igual y tenga los mismos puntos de vista, sino

de aprender a respetar que hay personas que tienen y han tenido puntos de vista diferentes; y además llegar a reconocer que estos puntos de vista no han sido siempre respetados. A modo de ejemplo si observamos algunos periodos de la historia podemos ver que no siempre se ha respetado el punto de vista de las mujeres, no se han tenido en cuenta sus opiniones, igual que en muchos casos no se tuvieron en cuenta ni se respetaron las opiniones de personas con pieles oscuras o de personas que venían de otras culturas. En un intento de explicación, imaginemos a las sufragistas del siglo XIX reivindicando su derecho al voto. Escucharlas, tenerlas en cuenta y considerar sus opiniones hubiera significado que en el siglo XIX, nada más pedirlo, todas las mujeres alcanzaran con cierta facilidad el derecho al voto. No fue así. Mujeres de todos los países tuvieron que hacer grandes esfuerzos para que se las escuchara y se tuvieran en cuenta sus deseos y sus derechos. En el siglo XXI todavía hay países en los que las mujeres no pueden votar. En este caso ¿dónde está el respeto al punto de vista de las mujeres si, como en este ejemplo, se ponen tantos obstáculos para que puedan expresarse públicamente?

Pero también es complicado en sentido práctico ya que muchas profesoras y profesores piensan que cuando hablamos de diferencia nos acercamos a la desigualdad. Sin embargo la pretensión de este Programa es justamente la contraria: nos acercamos a la diferencia para constatar que existe, que es necesario respetarla y para decir que la desigualdad es una consecuencia de la falta de respeto a la diferencia.

Así, el debate igualdad-diferencia aparece con mucha frecuencia en los informes. Es un nudo difícil de trabajar entre otras cosas porque *igualdad* es una palabra que actualmente pesa demasiado y cuya reivindicación por parte de las mujeres ha sido motivo de muchos, muchísimos esfuerzos, como para ahora no tenerla en cuenta. No obstante en los informes suele quedar claro y las y los participantes suelen estar de acuerdo en la importancia de educar en el respeto a la diferencia y poner la palabra igualdad en el ámbito de los derechos, las oportunidades, el reparto del tiempo, de los espacios y de las tareas que sostienen la vida... pero teniendo siempre en cuenta que probablemente incluso en esos repartos, de

nuevo el criterio de igualdad sea diferente según lo manejen las mujeres o los hombres. A modo de ejemplo, resulta significativo que cuando se habla de reparto de tareas y se les pregunta a los hombres por la cantidad de tiempo que dedican a los trabajos domésticos, sus respuestas son significativamente diferentes a las dadas por sus compañeras ante las mismas cuestiones. Quiere decir esto que el concepto de igualdad ante el reparto de tareas no es el mismo según los sexos. Y es muy posible que esto sea generalizable a otras áreas. Por tanto es también importante preguntarse qué contenidos damos a ese concepto de igualdad.

Contemplar el mundo a la luz de la diferencia sexual, aporta también un valor añadido que es considerar la grandeza de las mujeres en muchas áreas de la vida. Esta grandeza no tiene que ver nada con el poder sino con una verdadera forma de hacer que va transformando el mundo; una forma de hacer que no está sujeta a grandes noticias, que no tiene nada que ver con la violencia, pero que al volver la vista atrás da cuenta de grandes cambios. Milagros Montoya y José M.º Salguero dicen que *“hay cambios que se hacen destruyendo y otros dando vida. Los primeros son más evidentes, hacen más ruido y se difunden más rápidamente... pero casi nunca son cambios significativos para la vida personal y de las colectividades. Los cambios dadores de vida suelen ser silenciosos, casi invisibles porque nos parecen naturales y nunca son noticiables, producen luz, pero no deslumbran, ni oprimen, siempre crean y hacen crecer”*.⁷ Y esto está empezando a ser copiado por muchos hombres y chicos que ya valoran cómo muchas de las actitudes mostradas por mujeres redundan en un mayor beneficio tanto personal como social.

• CONFLICTO Y RELACIÓN

Una de las cuestiones que aparecen con frecuencia en el Proyecto Relaciona es el significado de la palabra conflicto. Un conflicto pone enci-

⁷ Milagros Montoya y José M.º Salguero (2004) Orientación Educativa y Prevención de la Violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos. Madrid: Instituto de la Mujer/CIDE. Pg.: 64.

ma de la mesa una diferencia, una oposición en un planteamiento, etc. Aunque el conflicto es inherente a la vida, porque cada vida mantiene infinitas diferencias con otras vidas, a veces no se entiende como tal y en muchos ámbitos existe una tendencia a tapar los conflictos, es decir, a tapar las diferencias. En ocasiones se hace con la *buena voluntad* de evitar situaciones que podrían llegar a ser violentas; en otras ocasiones esconde el miedo a la relación, a la pérdida de autoridad o al deseo de control y dominio sobre otras personas. Sea cual sea la razón, es una actitud que no soluciona. Al contrario ocultar conflictos es precisamente lo que puede llevar a situaciones violentas ya que lo que se consigue en definitiva es tapar la posibilidad de expresión de una opinión, de un deseo o de una necesidad determinada. Abrir el conflicto en cambio significa tener la posibilidad de que todas las personas se expresen, aunque sus opiniones sean diferentes, sin que ello conlleve necesariamente violencia, al contrario, dando la oportunidad de ver y conocer otros puntos de vista sin sentir miedo ante ellos.

Ante una situación de conflicto centrada en una actividad en la que no todo el mundo quiere participar, para prevenirla se plantea: informar de todos los detalles de este tipo de actividades a profesorado, madres y padres. Buscar en el claustro el diálogo y la planificación, y también el modo de atender a quienes deciden ir a clase y no quieren participar. Es necesario enseñar a expresar sentimientos, a discrepar (y no temer a la mala reputación por ser diferente), a tener criterio propio, etc.

... este es un ejemplo de cómo mostrar a nuestro alumnado nuestra singularidad, nuestra forma de pensar y ser, sin imponer. Dándoles la oportunidad para pensar también a ellos y ellas. Enseñar a abrir los conflictos sin violencia es abrir nuestros conflictos sin violencia en el aula, en el centro, etc. (2003, CPR de Hoyos).

Enseñar al alumnado a relacionarse es, en definitiva, enseñarle a abrir y resolver conflictos sin violencia, respetando la opinión diferente de otras personas y entendiendo que conocer esas diferencias, puede convertirse en una fuente de aprendizaje, de intercambio y de placer.

1. ACTIVIDADES QUE YA ESTÁ REALIZANDO EL PROFESORADO PARA PREVENIR LA VIOLENCIA

Como he dicho anteriormente, una de las características de este proyecto es que el profesorado conozca y reconozca la práctica de la paz que ya está realizando, en definitiva dar existencia simbólica a su quehacer, ponerle palabras y darle un espacio en ese lugar destinado en cada una de nuestras mentes a la búsqueda de la paz. Entre estas prácticas hay algunas más espontáneas que otras. Es decir, algunas de ellas se hacen de forma consciente y otras se realizan de manera intuitiva, casi compar-ten una rutina.

A continuación recojo algunas prácticas que, durante las sesiones Relaciona, con mayor frecuencia el profesorado reconoce como habituales en su trabajo educativo:

- OFRECER OTRO MODELO

El profesorado que acude a los encuentros Relaciona suele conocer la importancia de ofrecer modelos de convivencia al alumnado. Y en muchas ocasiones parten de su propia experiencia para ofrecer un modelo de comportamiento y cuidan especialmente sus propias actitudes dentro y fuera del aula. Las profesoras y profesores que así actúan están poniéndose en juego de forma permanente de una manera consciente e intentan de alguna manera ofrecer a su alumnado situaciones en las que al menos tengan que cuestionarse si están o no respetando la forma de ser y hacer de otras personas.

Un profesor expone su propia experiencia. Él siempre besa a los alumnos y escucha cuchicheos de otros alumnos al respecto, a los que no responde, pero continúa con su mismo comportamiento, porque piensa que es la mejor forma de ofrecer otro modelo. También ha experimentado cómo las profesiones feminizadas están desvalorizadas, incluso hace tiempo no fue seleccionado en un centro por ser varón y profesor de primaria. (2002, Colegio Sagrado Corazón de Pontevedra).

Lo que el profesorado hace en la clase resulta altamente significativo para su alumnado, bien para aceptarlo, bien para rechazarlo; el alumnado copia los comportamientos de las personas adultas que les resultan significativas. Y el profesorado puede entrar fácilmente dentro de esta significatividad. En cierta medida dependerá de las relaciones que establezca con su alumnado y de si en ellas pone un máximo de autoridad y un mínimo de poder. Parto de la suposición de que el profesorado desee ser alguien significativo para su alumnado, deseen que se les recuerde con cariño como un profesor o profesora con quien realmente aprendieron tanto contenidos como formas de estar en el mundo.

• DAR IMPORTANCIA A LAS RELACIONES

La importancia de las relaciones en el ámbito educativo es una práctica que el profesorado suele tener en cuenta, si bien no siempre se piensa en la importancia que tiene a la hora de prevenir violencia. Es habitual que intenten estimular la relación a través de la propuesta de actividades que permitan la interacción y el intercambio. Por ejemplo, pidiendo un trabajo en grupo o bien organizando un debate en clase, o animando al alumnado a la participación en alguna actividad del colegio o del instituto. Sin negar en ningún momento la importancia del resultado final y su necesidad para evaluar una asignatura, hay muchos profesores y profesoras que dan una gran importancia al proceso que se ha llevado a cabo: por ejemplo observar cómo se han repartido los papeles, si el trabajo ha sido igualitario o hay quienes han trabajado más, si hay alguien a quien sistemáticamente se desvaloriza, si todo el mundo opina, cómo se llega a consensos, etc. Tener en cuenta este proceso es precisamente lo que nos puede dar pistas para seguir trabajando sobre las relaciones entre el alumnado y es precisamente lo que nos permite hacer un trabajo de prevención de la violencia.

Otras veces parece que el valor de la relación se reduce, identificándolo con la tolerancia o con las normas de educación. Sin embargo, si realmente se da importancia a las relaciones, tolerar no es suficiente, ni tampoco lo son las normas de educación. Tolerar supone aceptar que tene-

mos al lado personas que son diferentes y que van a tener ideas, actitudes, aptitudes y sentimientos diferentes a los de cada cual. Pero esa aceptación no basta, ya que de esta manera se siguen viendo en la otra personas carencias, problemas; tenemos la sensación de no recibir nada de esas personas a cambio de ofrecer mucho por nuestra parte. Y esto suele terminar en problemas. Superar esto, supone tener en cuenta la diversidad y que existen maneras diferentes de entender el mundo y de alguna forma dejarse tocar por ellas, darles valor, entender que a través de ellas se puede aprender, considerar que formas distintas de ver las cosas es siempre enriquecedor.

Una buena parte del profesorado que ha asistido a los encuentros ve con preocupación el escaso espacio que queda para la relación ante el avance aplastante de los contenidos. Esta preocupación va en aumento a medida que los cursos van avanzando. Así el profesorado de infantil (en general, las profesoras de infantil), sabe y suele expresar sin problemas que sería imposible impartir los contenidos curriculares sin tener en cuenta la relación que establecen con su alumnado y la que establece el alumnado entre sí. En primaria, aunque a veces se pierde parte de este “maternaje”, la relación sigue siendo un elemento fundamental; también expresan con gran claridad la necesidad de trabajar sobre las relaciones las educadoras y educadores sociales y profesionales de trabajo social que trabajan en centros educativos.

A partir de la experiencia de maestras de infantil y de otras educadoras tratamos la involución que se suele ir dando a lo largo de los cursos respecto a la atención integral a las personas teniendo en cuenta o no las relaciones, los afectos y a la persona en toda su totalidad. Aquí surgió un poco el debate sobre si la labor es educar o transmitir conocimientos y hablamos de que educar es algo que siempre hacemos con los valores que ponemos en juego en el aula, lo hagamos de forma explícita o no. Contaron experiencias de chavales y chavalas que, aún en secundaria, tienen algunas necesidades básicas no cubiertas y que es necesario atender previamente a transmitir conocimientos. (2006, Centro de Profesorado y Recursos y Centro Asesor de la Mujer de Ceuta).

En algunos casos consideran incluso que la tarea de enseñar está tan estrechamente unida a los afectos que es imposible que se dé el aprendizaje cuando éstos no están presentes:

Otra profesora por su parte expresa la importancia de una buena relación profesorado-alumnado. Hace memoria y dice que ella ha concluido: “yo aprendí cuando fui querida y cuando quise”. (2002, IES AIMES)

En el otro extremo, parte del profesorado de secundaria a veces no sabe cómo introducir el elemento relacional en sus clases, aun sabiendo que sería necesario. Entre otros problemas, topan con la aridez de unos contenidos que en muchas ocasiones no tienen en cuenta las necesidades relacionales del alumnado y la prisa por cumplir un programa en el que no hay tiempo para estimular la convivencia. Sin embargo valoran, aunque sea de manera intuitiva, que cuando se pierden los espacios de relación algo muy importante de la educación se está perdiendo:

Se planteó que cada cual, si realmente quiere educar a su alumnado y no sólo transmitirles información, debe buscar los modos y los espacios para que esa misma transmisión de información sirva para trabajar estos temas. A veces no se trata de trabajar más, sino de trabajar de otro modo. Aquí se dijo que se estaba perdiendo en la educación un reconocimiento de su valor por sí mismo, del placer por aprender, y lo que se estaba imponiendo es un modelo funcional de la misma en el que imperan las notas y su utilidad futura en la universidad o en el mercado laboral. También se dijo que no se puede tratar de igual modo a personas con diferentes historias, necesidades, intereses y deseos. Que de antemano la experiencia de las niñas y los niños es distinta, lo que no supone actuar desprestigiando o coartando a uno de los sexos. (2000, IES Nicolás Estévez Borges).

No obstante hay profesorado de secundaria que conscientemente mira la manera de hacer de maestros y maestras de etapas anteriores (es decir, infantil y primaria) y observan prácticas que vayan más allá de los contenidos, buscando tiempo y estrategias para que las relaciones sean un punto central y prioritario en la enseñanza:

Una profesora manifestó que quiere seguir llamándose maestra, porque aunque dé clases a chicos y chicas de enseñanza secundaria, su papel también tiene que ver con lo que hace una maestra en infantil y primaria, pues además de transmitir ciertos conocimientos, enseña otro tipo de habilidades sociales a niños y a niñas. Habilidades y maneras de comportarse que también necesitan los y las adolescentes. Nos dice que estaría dispuesta a dedicar un tiempo de sus clases a esto, a hablar, a comunicarse y relacionarse con alumnos y alumnas, pues hablar de otras cosas que no sean precisamente la materia de los programas tal vez sea más importante en una sociedad que buena parte del aprender a comportarse lo deja a la escuela. Está convencida de la necesidad de transmitir además de conocimientos “virtuales” al alumnado, hacerles ver la importancia o la razón que hace necesarios y prácticos los conocimientos. (2002, Santa Cruz de la Palma)

Y hay profesorado que expresa la necesidad de las relaciones dentro de los equipos educativos como una forma de trabajo que en muchos casos resulta además una estrategia preventiva, en el sentido de que permite abordar las circunstancias difíciles o complicadas antes de que se conviertan en problemas o situaciones críticas que ya son tan difíciles de solucionar:

... A propósito de la diferencia entre ser profesora o profesor en primaria o en secundaria surge la inquietud de un profesor que afirma que es muy diferente la actitud del profesorado de uno u otro nivel: echa de menos en secundaria las reuniones que se hacen por ciclos en primaria. Tiene la impresión de que en secundaria cuando ya se reúnen para tratar un problema es como un gabinete de crisis. Nada que ver con las reuniones del profesorado en primaria. (2005, Centro Asesor de la Mujer de Ceuta).

En los centros donde se da importancia a las relaciones el profesorado suele buscar espacios y actividades que permitan al alumnado un acercamiento hacia ellos y ellas que va más allá de las asignaturas. Este acercamiento se basa en muchas ocasiones en compartir actividades con

el alumnado (compartiendo juegos en el patio, o colaborando en actividades que el alumnado propone), en los encuentros y desencuentros habituales de lo cotidiano, pero también en el diseño y participación en actividades que “buscan implícitamente la relación”:

A la entrada del centro había un gran mural con las fotos de todos los profesores y profesoras cuando iban a la escuela. Debajo de cada foto estaban escritas las aficiones y materias preferidas y algunas características personales. Las alumnas y alumnos tienen unas fichas y han de adivinar quién es cada una y cada uno, por lo que han de preguntar sobre estas cuestiones personales cuando no les conocen. El objetivo es que todas y todos sean conocidos/as y que se creen más relaciones entre profesorado y alumnado. (2000, CEIP Cabo de Cruz).

También hay profesorado que valora que suele ser habitual la imposición de sanciones como forma de terminar con los conflictos. Sin embargo, suele ocurrir que cuando se paran a pensar un poco sobre su propia práctica encuentran que en muchas ocasiones intentan de verdad resolver conflictos, indagando en las causas del mismo y no quedándose únicamente en la aplicación de una sanción. Cuando el profesorado se da a sí mismo la oportunidad de hablar con el alumnado, cuando han tenido la intención de abrir canales de comunicación, han podido comprender de otra manera la actitud del alumnado y a partir de ese momento generar otras alternativas probablemente más eficaces:

En algún momento nos dirigimos a conflictos que se han resuelto de maneras alternativas a la imposición de sanciones. Una profesora nos cuenta su experiencia con un alumno que es expulsado de clase por su comportamiento. “El niño se puso a llorar”. Al ver esto la profesora entabló un diálogo con él y pudo comprobar que el chico tenía problemas en casa. Ella buscó que él comprendiera que sus problemas (celos de su hermano pequeño) no eran tan grandes. Le insistió en cómo podía seguir confiando en el cariño de su madre y su padre y la misma profesora al entender la situación del niño, miró su comportamiento desde otra perspectiva: “después lo miras de otra manera”. (2000, IES Lamas das Quendas).

Y hay otras muchas situaciones que ni siquiera implican un mal comportamiento, sino que surgen de la convivencia cotidiana, del desajuste de intereses, del hecho de que no siempre estamos pendientes de cómo nuestros comportamientos afectan a otras personas. Cuando el profesorado se fija en estos hechos, no los deja pasar y los aborda desde la reflexión, la empatía, la confianza, entonces es más fácil que el alumnado también adopte esas mismas actitudes:

Se expusieron varias situaciones que se habían producido en el centro las últimas semanas y la forma de resolverlas. Como ejemplo, un chico que tocaba reiteradamente el culo a una chica y ésta le golpeó después de decirle varias veces que no lo hiciese más. Hablaron con él y ella a la vez, analizando la situación, los sentimientos de ella y de él. No ha vuelto a hacerlo. Después se abordó el tema en clase. Otras situaciones se referían a hace reflexionar a un alumno que pasó corriendo y tiró a una niña sin pararse a ver qué pasó. La profesora lo vio y le hizo volver, darse cuenta de los efectos de su comportamiento, preguntar a la niña sobre sus sentimientos y pedir excusas. También la intervención de un niño para ordenar que las niñas se sentasen en una zona y los niños en otra, haciéndole reflexionar sobre por qué hacía esa separación, así como al resto de la clase. (2000. CEIP Cabo de Cruz).

Y hay también profesorado de secundaria que aprovecha incluso los contenidos de sus asignaturas para trabajar y hablar con el alumnado sobre diversos temas, haciéndoles reflexionar sobre sus propias actitudes, creencias, etc.

Hablamos sobre lo que estamos haciendo para prevenir la violencia:

La profesora de lengua y literatura dice que su asignatura es muy propicia para tratar muchos temas y que aprovecha comentarios de textos que abordan las relaciones afectivas, el maltrato, lo que viven en sus familias, el amor, la sexualidad. A través de trabajos sobre estos temas, varias alumnas han redactado y descrito la violencia y la discriminación sexista que viven en sus familias. Algunas situaciones las ha visto dramáticas y ha hablado con las alumnas para estimularlas a defender sus dere-

chos, a seguir estudiando para tener una vida propia e independiente. Para que el alumnado argentino tenga un reconocimiento y valoración les ha propuesto que expongan al grupo la situación de su país y va a proyectar alguna película.

Otra profesora dice que ha conseguido mantener relaciones con todas las madres y padres de la clase de la que es tutora y que ha encontrado mucha respuesta e interés. Se plantea hacer una reunión conjunta para tratar la coeducación y la violencia y la importancia de trabajar en este sentido en la familia y en el centro. Ante las manifestaciones de violencia siempre interviene, habla y hace reflexionar sobre lo que pasa y por qué. También prepara para las tutorías temas y ejercicios que abordan las relaciones, la violencia, el sexismo.

Varias profesoras dicen que cuando observan que una alumna o alumno es aislado y desvalorizado por su grupo, buscan lo que hacen bien y lo resaltan, les proponen tareas en las que pueden demostrar que saben cosas que el resto no sabe y lo resaltan al grupo y a esas alumnas y alumnos. (2002, IES Eduardo Pondal)

• FORMACIÓN Y RELACIONES ENTRE EL PROFESORADO Y CON LAS FAMILIAS

El profesorado que acude a los encuentros Relaciona piensa que la formación es un elemento a tener en cuenta a la hora de prevenir violencia. Pero no siempre hablan de una formación en el sentido formal, sino que también conceden una gran importancia a la aportación de otros profesionales, como quienes trabajan en el departamento de orientación, y a las relaciones que establecen entre compañeras y compañeros como fuente de aprendizaje y ayuda mutua.

En general son grupos que tienen una buena percepción de sí, aunque al mismo tiempo consideran que actualmente no hay una buena imagen social de la enseñanza. Consideran que es necesaria una preparación continua que les ayude a resolver los cambios que se van encontrando en las aulas. Que la realidad social es actualmente muy cambian-

te y eso también se refleja en el alumnado, lo que les obliga a un reciclaje continuo:

Varias profesoras creen que lo hacen muy bien. Que en la actualidad, el profesorado se prepara continuamente. Otras profesoras y profesores piensan lo mismo, pero además que existe la necesidad de un cambio en la manera de hacer. Está presente la necesidad de que las familias se reciclen. (2000, IES Sta. Irene).

La figura del orientador u orientadora no siempre es vista en los centros como una figura que pueda incidir en el ámbito preventivo. A veces ocurre que sólo se contempla ante los casos de mayor conflictividad, cuando ya el profesorado se encuentra sin recursos, sin herramientas para poder resolver situaciones. Cuando se expone esta situación en alguno de los encuentros, es habitual que surja la queja de orientadoras y orientadores planteando que cuando les llegan las situaciones conflictivas a veces están ya tan enquistadas que las soluciones son difíciles. En otros casos, por el contrario, nos hablan de diferentes tipos de estrategias que los departamentos de orientación ofrecen a tutores y tutoras para incidir en diversos ámbitos: mejorar relaciones entre el alumnado, participación en actividades, preparación de tutorías, etc. En estos casos el departamento de orientación se convierte en un punto de referencia para apoyar estrategias educativas.

Respecto a la figura del orientador u orientadora en un centro educativo... se tiene la percepción de que "sí pueden hacer una buena labor". La razón se establece en que ante un problema determinado o conflicto, la orientadora u orientador cuenta con elementos profesionales que le permitirán asumirlo mejor que al profesorado en general. (2000, IES Lamas das Quendas).

El profesorado valora que el poder hablar entre ellos cohesiona y ayuda a resolver. Sin embargo en torno a esto se dan varias matizaciones. La primera tiene que ver con que, a veces, el hecho de pedir ayuda o de poner encima de la mesa las dificultades se deja para muy tarde, cuando los problemas han aumentado y las soluciones se han ido haciendo cada vez más difíciles.

El profesorado cree que en general sí se consulta a las y los colegas cuando se trata de abordar un conflicto.... la consulta se hace cuando la situación conflictiva toma cierta importancia.... "A un grupo lo cohesiona el poder hablar y además van adquiriendo recursos. La posibilidad de expresarse es muy importante". (2000, CEIP Palmeira Ribeira).

Otra matización se refiere a una circunstancia que se da con mucha frecuencia en estos grupos de trabajo cuando las personas que asisten forman parte del mismo claustro, y se refiere al valor que dan al espacio de intercambio que están viviendo. Y curiosamente se dicen frases como "esto que estamos haciendo ahora tendríamos que hacerlo más a menudo". El profesorado percibe entonces la importancia de contar lo que se sabe, lo que da miedo, los aciertos y las dificultades; sienten que se les escucha y que lo que cuentan, partiendo de su propia experiencia, es válido y sirve a otras compañeras y compañeros. Este contexto de confianza entre el profesorado se contraponen radicalmente a la violencia, aun surgiendo la diversidad de opiniones, el conflicto, la discusión o el debate.

También el profesorado ve como estrategia para prevenir la violencia y para abordar los problemas, el apoyo de las familias. En esta conexión familia y escuela, la madre suele ser el canal que permite la comunicación y la relación entre ambas instancias. Poco a poco, pero cada vez con mayor frecuencia, los padres van acercándose e interesándose por colaborar en la resolución de conflictos que afectan a sus hijas e hijos:

Son más las madres que padres quienes acuden al centro; esto es algo a pensar, ya que las expectativas, miedos e intereses de una madre tienen una carga especial. Sobre ellas pesa con fuerza la responsabilidad social de la educación de su hijo o hija. Se planteó que el profesorado puede ser un referente para padres y madres, en la medida que tienen unos conocimientos que éstos y éstas no tienen y que les puede facilitar su trabajo como educadores. Lo que no significa que también madres y padres tengan mucho que aportarnos. (2000, Igrexa-Chapela).

También en muchos colegios e institutos se trabaja con las familias en el sentido de proporcionar información y actividades que tiendan a cambiar cosas que ocurren en casa; el problema de estas actuaciones es que suelen ser puntuales, generalmente ubicadas en un día determinado (día de la paz, día de la mujer, día del medio ambiente) y que no suelen tener continuidad, aunque sí muestran interés por trabajar sobre estos temas:

En este centro se ha trabajado la coeducación y se han realizado ejercicios con el alumnado como por ejemplo la del día de la mujer. Se trabajó en grupo sobre ¿quién ayuda en casa? Con esto queda de manifiesto uno de los tantos ejemplos que muestran el interés del profesorado por trabajar con chicos y chicas el reparto de responsabilidades y los papeles de padres y madres... (2000, CEIP Palmeira Ribeira).

El profesorado también se da cuenta de que no llega a todo, y que tanto la educación primaria como la secundaria actualmente son depositarias de la formación en muchos temas para los que el profesorado no se siente siempre preparado. Perciben que para prevenir violencia y para afrontar casos que ya se están dando, necesitan en muchas ocasiones echar mano de recursos que van más allá de lo educativo. Necesitan la participación de medios externos, de manera que no sientan que son las o los únicos que tratan de afrontar los problemas; éstos medios van desde la colaboración con las familias, hasta el trabajo conjunto en muchos programas y actividades promovidas desde organismos de igualdad, centros de salud, servicios sociales, etc.:

Para afrontar las dificultades: mediante información y formación, con mucho trabajo, constancia, continuidad, perseverancia y fe, trabajando los valores, mediando, consultando a mis compañeros/as, buscando la colaboración de quienes conocen al niño, derivando a otros servicios más específicos, con actividades para fomentar el compañerismo y la interculturalidad, intentando llegar a una comunicación fluida, escuchando y dialogando, con supuestos prácticos, con un trato correcto y con paciencia. (2006, Centro de Profesorado y Recursos y Centro Asesor de la Mujer de Ceuta).

Sin embargo la comunicación con otros ámbitos e instituciones no es siempre fácil. A veces resulta más complicado de lo que parece llegar a acuerdos acerca de cómo tratar un determinado asunto porque cada parte mira los objetivos de forma diferente. No obstante, el profesorado ve la necesidad de esta colaboración para poder lograr intervenciones eficaces y valora los intentos de acercamiento que actualmente se dan entre la escuela y las diferentes instituciones o recursos municipales, locales o comunitarios.

Y nos detenemos para analizar cómo son varios ámbitos los que intervienen en una solución y cómo estos ámbitos hablan un lenguaje diferente y se mueven también por intereses u objetivos diferentes. Ámbitos en los que en numerosos casos el escolar es el más presente. El ámbito más preocupado y tal vez con una visión más real de la situación. Pero tal vez el que menos posibilidad de intervenir tiene. Queda descrita así una de las situaciones ante la que el profesorado se encuentra desprotegido. Y yo creo entender, en este centro, que no se trata solamente de desprotección ante los alumnos y alumnas, sino ante la falta de recursos para obrar de manera más eficaz.(2000, CEIP Palmeira Ribeira).

En un primer momento, como ya he mencionado, el profesorado percibe la importancia de las relaciones; pero no ve en ellas, ni suele plantearse estas relaciones desde la diferencia sexual. Es decir no se suele apreciar la necesidad de trabajar la convivencia teniendo en cuenta las relaciones entre los sexos.

No obstante, también es cierto que en los centros educativos se suelen realizar intervenciones con contenidos coeducativos; éstas suelen ser intervenciones puntuales que, aunque en algunos casos tienen efectos positivos, no suponen un cambio de mirada hacia una enseñanza de contenidos y actitudes realmente coeducadores.

También es cierto que el profesorado que asiste a las reuniones, suele ser sensible a las situaciones de violencia cotidiana que viven las niñas o las mujeres en sus centros educativos y que en la mayoría de las ocasiones, cuando éstas se han producido, han intentado canalizarlas

mediante el diálogo, dando valor a las peticiones que ellas hacían y, en definitiva, escuchándolas:

Una profesora comparte la experiencia que ha tenido con un grupo, en el que las niñas protestan por primera vez de la violencia que sufren por parte de los compañeros y se habla del tema en el aula. Ellas les dicen lo que les molesta y afecta su comportamiento. Esta profesora, con su forma de relacionarse y plantear sus clases, ha conseguido que, después de un tiempo, pueda hablarse y abordar la violencia. (2002, IES Arcebispo Xelmirez II)

Y también, de vez en cuando (esto no suele ser tan frecuente) nos encontramos con profesoras y profesores que ya están trabajando sobre este tema, tienen información, y a través de sus asignaturas saben transmitir a su alumnado el valor de la diferencia y más concretamente de la diferencia sexual. Cuando esto ocurre es estupendo contar con la experiencia que estas profesoras y profesores aportan.

Algunas profesoras ya trabajan de forma específica el tema de género, como la profesora de historia, que ha hecho la tesis doctoral en historia de las mujeres, y que introduce en sus clases los nuevos análisis de la historia realizados por mujeres. También la profesora de educación física introduce actividades en las que las mujeres han desarrollado más habilidades y han practicado más, como la expresión corporal, el baile, etc. con el objetivo de potenciar también estos aspectos en los chicos y valorarlos como importantes para el desarrollo de unas y otros. (2000, Palmeira Ribeira).

Concluyendo este apartado encontramos que el profesorado que interviene en los encuentros Relaciona suele disponer ya una serie de estrategias que ayudan a prevenir violencia en torno a cuestiones como:

- Valoran la importancia de ofrecer modelos de convivencia.
- Dan importancia a las relaciones.
- Valoran la formación, el apoyo mutuo entre el profesorado y con las familias.

- Consideran que la escuela es importante, pero resulta imprescindible la colaboración de más instituciones para conseguir resultados eficaces en la prevención de la violencia.
- Perciben la importancia de proteger a las niñas cuando se da una situación de violencia hacia ellas.

A continuación veremos cómo estas estrategias se modifican o cómo se añaden otras nuevas después de la participación en el grupo de trabajo. Algunas de las estrategias que se añaden y que comentamos son:

- El valor de ser referentes y la posibilidad de ofrecer modelos.
- El cuestionamiento de estereotipos sexistas.
- Las aportaciones de la diferencia sexual.
- Profundizar en el valor de las relaciones.
- Conocer los propios recursos, lo que cada una y cada uno tiene al alcance, porque pertenece a la experiencia y a la forma de hacer de cada persona.



2. PROPUESTAS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ QUE SURGEN TRAS LA PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO RELACIONA

En las propuestas de prevención de violencia hacia las mujeres y las niñas mediante la práctica educativa se dan cantidad de matices que surgen del intercambio de la asesora con el grupo y entre las personas del grupo. El caso es, que esta riqueza de contenidos surge de la reflexión que se realiza allí mismo, en las sesiones y partiendo de la propia experiencia de cada persona. Los matices son infinitos, como infinita es la relación e infinitas las maneras de relacionarnos. Probablemente las prácticas aquí señaladas son eficaces para las personas que las pensaron, las pusieron en práctica y después las contaron dando lugar a la reflexión sobre la propia práctica, de la que a continuación nacen prácticas nuevas que redondean o renuevan la anterior. Para las personas que leamos estas prácticas y puntos de vista, nos servirán como recetas a las que tenemos que añadir nuestro propio condimento,⁸ para que realmente nos resulten eficaces, para que nos sintamos a gusto en su realización, para que no las sintamos como un libro impuesto, para que pongamos en ellas nuestra piel. Estas “recetas de relación” son una práctica habitual de algunas asesoras del programa.⁹

⁸ Ana Mañeru dice que las recetas “no tienen nada fijo, están abiertas porque parten de la experiencia de cada una: le he puesto una pizca de sal –que no es una medida fija– y lo he dejado en mi horno, que calienta por arriba, una media hora; a veces pongo esto si no tengo de aquello, etc. Así, tú vas y pruebas y si no tienes un elemento le añades otro. Es algo abierto, abierto a la relación. Sin embargo lo que pasa en los cursos de formación del profesorado, por ejemplo, o en las clases, es que se dan fórmulas, es decir, se reproducen exactamente las teorías, independientemente del contexto, de la relación. Yo pienso que lo que valen son las recetas, no sólo en la clase, sino en la vida: decir tú cómo lo haces, hablar en primera persona, partir de la experiencia de alguien. Esto es muy distinto de la fórmula abstracta, que no está viva, que repite y no deja lugar a la creatividad de cada cual.

Sofías, (2002) *Escuela y Educación: ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Cuadernos Inacabados n.º 43; Editorial horas y HORAS, pg. 84.

⁹ Para Carmen Yago, asesora del Proyecto Relaciona las Recetas de Relación es una práctica que tiene su sentido en el hecho de “Fijarse en las cosas bien hechas y en quién las hace, así como hacer cultura de aquello que considero valioso, implica compartir la experiencia con un sentido de

Lo que se expone a continuación son las reflexiones que realiza el profesorado asistente a los cursos cuando tratamos de proponer nuevas formas de prevención de violencia, que sin excluir las anteriores que ya vienen practicando, de alguna forma las complementan, las renuevan o bien ofrecen una nueva visión de cómo favorecer las relaciones. Estas reflexiones suelen surgir después de proponer al profesorado una mirada sobre el mundo donde se tenga en cuenta que la violencia supone una falta de respeto a la diferencia y la violencia hacia las mujeres supone una falta de respeto a la diferencia de ser mujer.

He agrupado estas reflexiones en torno a varios epígrafes: “somos referentes”, “cuestionar estereotipos”, “la diferencia sexual”, “profundizar en cómo favorecer las relaciones” y “recursos a nuestro alcance”. Estos epígrafes no han sido previos a la lectura de los informes sino posteriores. Es decir no he pretendido llevar la información a una estructura previamente fijada, sino que ha sido la lectura de los informes la que me ha llevado a ordenar de este modo la información.

• SOMOS REFERENTES

Cuando empezamos a hablar de prevenir violencia nos damos cuenta de la carga patriarcal que todos y todas llevamos dentro. La reflexión sobre ello nos permite vernos también como personas que llevamos nuestra propia carga de violencia; esto es bueno porque permite al profesorado sentir que puede hacer algo; la violencia ya no está fuera, ya no es sólo algo que venga de la familia, de los medios de comunicación, o de los contextos sociales donde se mueve el alumnado, sino que cada cual con sus propias actitudes y posicionamientos transmite o no violencia en su práctica educativa. Y lo que es más importante, cuando somos conscientes de la violencia que transmitimos podemos intentar arrinconarla, aminorarla, reducirla, incluso eliminarla.

autoridad entre el profesorado... me gustaría recoger algunas formas de hacer –esa imaginación que hace lo posible– con la que el profesorado confecciona una pedagogía orientada hacia la convivencia”. En Experiencias de relación en la escuela. Serie Cuadernos de Educación no Sexista. N.º 19. Madrid: Instituto de la Mujer. 2006. Pg.78.

Es necesario tomar conciencia de que siempre transmitimos valores y actitudes... Las expectativas que tenemos interiorizadas ante el futuro las transmitimos aunque no queramos... Nos preguntamos que cuánto se tarda en transformar toda esta carga patriarcal que llevamos dentro, y se plantea la necesidad de trabajar sobre ello, reconocer los cambios, las transformaciones dadas y sentirnos responsables pero nunca culpables de lo que somos. (2000, IES Chamoso Lamas).

A partir de aquí el profesorado se plantea que el trabajo personal es la primera medida para poder abordar la violencia. El planteamiento general suele ser trabajar sobre lo que aborda la expresión “currículum oculto”, o conocimientos y saberes que sin ser expresados en los libros, ni en las programaciones, se transmiten al alumnado.

El hablar de currículo oculto nos hizo conscientes de la necesidad de un trabajo y una toma de conciencia personal y grupal si queremos trabajar en coeducación (2000, CEIP Cabo de Cruz).

Al igual que es importante tomar conciencia de la violencia que cada cual transmite para poder modificarla, también es importante que cada persona conozca cómo contribuye a generar convivencia y cómo ha ido adquiriendo esa habilidad. Una asesora del proyecto Relaciona, Almudena Mateos, me propuso un día una actividad que consistía en “dibujar la línea de la educación”; se trata de realizar un análisis retrospectivo de la educación recibida utilizando para ello la expresión plástica y teniendo en cuenta las personas y situaciones que fueron significativas en el propio proceso educativo, explicando el porqué de esa significatividad. Probé a realizar esta dinámica en algunos encuentros Relaciona y me encontré con que mayoritariamente las personas consideradas significativas eran aquellas por las que las y los participantes se habían sentido queridas, y cuyas enseñanzas no se habían limitado a los contenidos de las asignaturas que impartían; sentían que esos profesores y profesoras habían influido de alguna manera en su forma de ser y en cómo posteriormente se habían enfrentado ante la vida. Y su forma de hacer permanecía como algo más que un recuerdo que formaba ya parte de los propios recursos.

- **CUESTIONAR ESTEREOTIPOS**

Los estereotipos son imágenes e ideas que indican las expectativas socialmente definidas acerca de cómo deben ser y comportarse hombres y mujeres y contribuyen al entendimiento de la masculinidad y feminidad como modelos opuestos y excluyentes. Los estereotipos son culturales y están sujetos a cambios y modificaciones en función del tiempo y el espacio social donde se manifiestan. Cuestionar estereotipos supone cuestionar el orden cultural existente en sus múltiples facetas.

A modo de ejemplo, la obsesión por dar una forma determinada al cuerpo y los modelos estéticos dominantes son en la mayoría de los casos estereotipos; es decir, hay una percepción social que nos indica que si el cuerpo es de tal manera, o se manifiesta de tal forma, o viste según unos patrones, será mejor aceptado o nos llevará al éxito. Cuestionar esto supondría aprender que las características físicas nunca deben ser impedimento u obstáculo para la relación.

Inculcar el respeto como base de la convivencia. No enjuiciar a nadie por su aspecto físico. Analizar y cuestionar el modelo estético que nos suministran los medios de comunicación (prensa, televisión, cine). Cuestionar los modelos de comportamiento que nos ofrece la sociedad a través de los medios de comunicación. (2000, IES Chamoso Lamas).

Cuestionar el orden cultural es complicado porque tenemos que partir de nuestros propios prejuicios y cuestionarnos nuestros propios estereotipos. Es curioso cómo el profesorado en muchas ocasiones se ve libre de estereotipos porque indudablemente son conscientes de muchísimos cambios que se han ido produciendo en los últimos años y porque ante el discurso de la igualdad a veces da la impresión de que ya está todo hecho. Y es cierto que hay mucho hecho, pero no todo. Se han eliminado los aspectos más burdos y groseros de manera que hoy por hoy nadie está ya en disposición de aceptar determinadas cosas (por ejemplo, sería impensable aceptar o consentir que las niñas no estudien a cambio de atender necesidades familiares) pero cuesta al mismo tiempo mucho esfuerzo detectar aquellas otras situaciones estere-

otipadas dentro del ámbito educativo más sutiles que aún siguen vigentes. Y sigue siendo muy costoso aceptar que seguimos bajo la influencia de una mirada androcéntrica aún bastante generalizada que hace que sigamos interpretando casi todo en función de patrones, deseos y necesidades de origen masculino. Por ello es necesario poner ejemplos que vayan un poco más allá del discurso igualitario y que interpelen las vivencias cotidianas que tenemos con nuestros chicos y chicas:

Es importante que cada educador y cada educadora piensen sobre qué les pasa, por ejemplo, cuando ven a una chica jugando al tenis y sudando la camiseta y algunos hombres la miran de forma obscena. Puede ocurrir que caigamos en la tentación de parar el juego y tapar el cuerpo de esta chica, en lugar de actuar para que este tipo de miradas dejen de tener tanto protagonismo... Para desterrar ese imaginario que interpreta los movimientos libres de una mujer, no como una capacidad de conectar y disfrutar de su propio cuerpo, sino como un indicador de "provocación"... (2006, IES Playa de Arinaga)

Es bastante habitual que cuando hablamos de cuestionar el orden cultural, los grupos de profesorado siguen pensando que son las mujeres quienes deben cambiar. El pensamiento que prevalece es que son ellas quienes tienen que intentar llegar a puestos de poder, son ellas quienes tienen que seguir luchando por sus derechos, son ellas quienes tienen que educar a niños y niñas para la corresponsabilidad, son ellas quienes... Muchas veces nos ha resultado complicado hacer entender que precisamente quienes ejercen la mayor parte de la violencia que socialmente sufrimos (hombres y mujeres) son los hombres y que por tanto ellos tienen algo muy importante que cuestionarse, tanto desde su ser individual, como desde su pertenencia a un conjunto de hombres. Desde los ámbitos educativos es importante educar a los niños para que se cuestionen que ellos, colectivamente, tienen muchas cosas que cambiar y que aún les queda mucho camino por recorrer para alcanzar los niveles que presentan las mujeres en cuestiones como interés por la educación, actividades de cuidado, compromiso en las tareas que sostienen la vida y un largo etcétera.

Las expresiones ante “movimiento de hombres” pusieron de manifiesto el desconocimiento de los grupos de hombres que están cuestionando el orden cultural existente, la necesidad de la reflexión masculina, de que ellos también tomen conciencia de sus actitudes, comportamientos, de la identidad y los papeles que asumen. Los profesores son modelos importantes para los chicos y pueden ofrecer otras muchas formas de ser y estar en el mundo, fuera del estereotipo existente. Se produjo mucho interés y pidieron materiales y bibliografía. (2000, CEIP Cabo de Cruz).

Questionar los estereotipos supone ir más allá de los comportamientos y hacerse la pregunta acerca de por qué actuamos de una u otra manera. En una buena parte de las ocasiones lo que ocurre es que se origina un conflicto interno entre nuestros pensamientos e ideas que nos dictan lo que debe ser y lo que realmente sentimos. Ocurre por ejemplo cuando damos una gran importancia al discurso que nos llega de otras personas sin medirlo desde la propia experiencia, es decir, sin hacerlo propio, sin valorar como esas palabras tan bonitas y que tanto nos seducen se corresponden de verdad con las propias actitudes. Una manera de que pensamientos, actitudes y emociones vayan encajando es arriesgarse a enfrentarse a dichas situaciones, a pensarlas cuando se producen, en definitiva a ponerse en la tesitura de la relación y de las dificultades y beneficios que ésta provoca.

Ver a él, a ella más allá de su comportamiento: ver qué le pasa a ese niño que dice que no tiene nada en contra de los homosexuales pero que se enfada muchísimo cuando su mejor amigo se le declara. En lugar de reprocharle su actitud es más interesante descubrir cómo se siente, qué vive. Ver qué le pasa a esa niña que dice que la belleza es la belleza interior pero llora desesperadamente porque no le gusta el corte de pelo que le han hecho en la peluquería. En lugar de reprocharle su actitud es más interesante acompañarla en su contrariedad, ayudarla a expresar lo que siente y por qué lo siente así. Este tipo de experiencias enseñan a las criaturas que pueden ser vistas por lo que son y no por lo que hacemos o dejamos de hacer. Es un aprendizaje que ayuda a dejar fuera los estereotipos. (2005, FAPA Francisco Giner de los Ríos).

• LA DIFERENCIA SEXUAL EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

La prevención de violencia pasa por el respeto a las diferencias. Y en este respeto a las diferencias es fundamental respetar aquella primera diferencia con la que nacemos que es el hecho de ser hombre o de ser mujer. En la revisión de los informes encontramos que son muchos los casos en los que tras llevar a cabo el programa y donde parece que queda clara la práctica de la paz que tiene en cuenta que vivimos en un mundo habitado por hombres y mujeres, de repente surgen propuestas donde no aparece contemplada la diferencia sexual.

Sin embargo en otros casos, esta diferencia sexual es comprendida y aceptada por el profesorado, y entonces surge una visión que ofrece aportaciones importantes en la prevención de la violencia. La primera luz que nos aporta tener en cuenta la diferencia sexual es considerar que si queremos educar en igualdad de oportunidades es **necesario ver a las mujeres y a las niñas de manera positiva**. Esto quiere decir que:

Es necesario un trabajo coeducativo que permita, desde la primera infancia, a una niña entender que ella tiene valor por sí misma y a un niño entender que no vale más por rebajar a una niña. Puede contrarrestar (en diferentes medidas) los mensajes que desde la familia y el resto de la sociedad recibe un niño o niña. (2000, CEIP Igrexexa-Chapela).

Y ver a las mujeres y a las chicas de manera positiva en la escuela es **tener en cuenta su palabra**. Esto a nivel práctico implica ofrecerles un espacio de opinión y hacer ver que interesa. Implica igualmente buscar el pensamiento de las mujeres cuando no está presente. Tomar conciencia de que algo importante falta cuando sus palabras no están representadas. Si hasta ahora no se ha tenido en cuenta la voz de las mujeres es porque había quien consideraba que esa voz no tenía nada importante que decir. Sin embargo esa voz es la de la mitad de la humanidad y es pretencioso considerar que lo dicho y hecho por ellas carezca de valor.

Prácticas que previenen la violencia sexista en el ámbito escolar:

... atender escuchar y valorar en la misma medida, es mirar a las chicas, es tomarlas en serio, es dar la palabra para que expresen lo que

sienten y son... es también valorarlas y reconocerlas por sí mismas, no en relación con lo que son o dejan de ser los chicos.

Animar a las chicas a apoyarse unas en otras/formar grupos de trabajo mixtos fomentando el respeto y la colaboración entre los miembros. (2004, CPR de Arrecife).

Esta tarea requiere al menos dos formas de hacer que suelen expresarse a menudo en los informes: una de ellas se refiere a valorar las aportaciones de las mujeres en el ámbito educativo; por ejemplo, el profesorado de todos los cursos y niveles suele coincidir en que las chicas suelen hacer buenas aportaciones a la convivencia general de una clase y cuando por alguna razón casual en una clase hay mayoría importante de chicas el trabajo se hace más llevadero, suele haber mayor participación; otro ejemplo muy habitual es la constatación de que las madres son invariablemente quienes se preocupan por la marcha de sus hijos e hijas, quienes mantienen la relación con el centro docente, etc.

La otra forma tiene que ver con la representación de las mujeres en los contenidos, asignaturas, etc. Tener en cuenta la diferencia sexual en este sentido sería contar con que hombres y mujeres aportamos nuestro grano de arena a la construcción del mundo y que nuestro alumnado debe conocer las aportaciones de ambos sexos. Esto ayuda a las niñas a sentir que forman parte activa de la historia, de la ciencia, de la literatura, del arte... y que han tenido una importante contribución al mantenimiento y desarrollo de la paz. Ayuda a los niños a saber que no son los únicos protagonistas y a aprender a valorar las aportaciones de las mujeres.

Reconocer la diferencia sexual también significa entrar en un orden social donde el valor no tenga tanto que ver con la asignación a los puestos de poder o las ganancias en los modelos competitivos, sino que el valor está en otro tipo de actitudes que es habitual que aporten las mujeres como es la preocupación por que todo el mundo esté a gusto, la comunicación, etc. Cuando el profesorado es capaz de ver este aspecto de la diferencia sexual surge una comprensión nueva de lo que ellas hacen habitualmente y aparece claro que muchas de las actua-

ciones que contribuyen a mejorar nuestro mundo salen del quehacer cotidiano, de los deseos de mejorar, de la creatividad que utilizamos para solventar las dificultades que el día a día nos depara, y no son precisamente aquellas que salen de los círculos tradicionales asociados al poder. Esto es importante también porque da la energía necesaria para seguir trabajando sabiendo que con las actuaciones cotidianas se consiguen grandes transformaciones, sin necesidad de que éstas sean avalladas por las instancias de poder.

... hace falta reconocer a unos y a otras no sólo por los puestos y cargos que ocupan o dejan de ocupar, sino por lo que son y aportan. Desde ahí vemos que a las profesoras les resulta más fácil hablar en primera persona, contar su experiencia y deseos, comunicarse y reconocer a los otros y a las otras. Cuando se hace un reconocimiento de las mujeres desplazamos el lenguaje del poder, y es un modo de ver que la ausencia de mujeres en el poder tiene que ver con muchos frenos, pero también con que a ellas les suele apetecer menos ocupar este tipo de cargos. (2001, Instituto Canario de la Mujer)

Son muchas las actividades que las mujeres no quieren realizar, donde no parece que quieran equipararse con los hombres. Y quizá esto deba ser visto como una ventaja más que como un inconveniente. Es cierto que todavía existen actividades a las que se accede más fácilmente por de hecho de ser hombre o por el hecho de ser mujer y todavía hay que realizar un esfuerzo para que quienes quieran hacerlas, puedan hacerlas, independientemente del sexo. Sin embargo también parece claro que las mujeres no quieren entrar de manera masiva en algunas áreas, sobre todo si para ello tienen que renunciar a su tiempo propio, al cuidado de la familia o a disminuir las relaciones. Así, en muchos casos, aun disponiendo de tiempo y habilidad, no quieren entrar en un mundo masculinizado que les resulta árido, y donde en general no se tienen en cuenta sus deseos y necesidades. En este sentido, el profesorado, echando mano de su experiencia, suele manifestar con bastante claridad que hoy por hoy todavía resulta más fácil a los hombres acceder a puestos de responsabilidad en los equipos directivos de los centros educati-

vos, valiéndose de una situación que muchos de ellos consideran privilegiada en la que sus necesidades básicas están resueltas por otras personas, generalmente mujeres. Reconocer la diferencia sexual ante esta situación supone valorar la actitud de las mujeres que intentan dar sentido a una "vida entera", no compartimentada, en la que existe una profesión, una familia, un hogar, un tiempo para el ocio, etc. y comprender y dar solución a esta necesidad pero sin contemplarla como una necesidad de las mujeres, sino como una necesidad del ser humano que las mujeres han puesto sobre la mesa.

Se intentó responder al hecho de por qué hay menos mujeres que hombres en las instancias de poder. En este debate se dijo que las cotas no son una buena medida para la paridad ya que dan una imagen de las mujeres como si fueran minusválidas. Es real que en esas instancias hay frenos para que ellas entren, aunque también ocurre que muchas mujeres no quieren entrar en un mundo hecho y pensado por hombres, desde un modelo en el que las familias y las relaciones pasan a segundo plano. En este sentido, habría que dar valor a las palabras de las mujeres y también de aquellos hombres que abiertamente rechazan este modelo, para así transformarlo y hacerlo más acogedor para ambos sexos. En lo concreto se puso sobre la mesa el hecho de que con cierta asiduidad los hombres puede hacerse con mucha responsabilidad en estos terrenos por tener "resueltas" sus responsabilidades familiares, mientras que esto no suele ocurrir en el caso de las mujeres. Así mismo, se hizo notar que en nuestro mundo hay una sobrevaloración de los ámbitos de poder y una infravaloración de otros ámbitos tan importante para el funcionamiento social como el cuidado, la alimentación etc. (2000, CEIP Igrex-Chapela).

La diferencia sexual nos permite ver que el mundo sin mujeres no sería el mismo mundo porque faltarían las personas que de forma continuada y a diario sostienen la vida en todo el planeta. Cuando los grupos de profesoras y profesores llegan a ver esto surge el orgullo de ser mujer o surge el orgullo de ser hombre que está trabajando por la paz y en muchas ocasiones aprendiendo de la experiencia de las mujeres.

Si las mujeres desaparecieran del mapa, el mundo sucumbiría. Imaginemos qué pasaría en Irak o en lugares de violencia extrema sin las mujeres. Son ellas, con algunos hombres, quienes hacen posible que la vida siga manteniéndose, a pesar de la violencia. En cada materia, en cada ámbito educativo, tenemos que investigar el legado que han dejado las mujeres, es sorprendente lo que podemos descubrir. Nombramos a madame Curie, Rosa Luxemburgo, Virginia Woolf, Inés de la Cruz, Maggy en Burundi, Wangaari Mathai, etc. Mujeres que han sabido darle un sentido propio y libre a eso de ser mujer, dando referentes de libertad a otras y otros. Es más interesante poner el acento en lo que ellas han aportado que en lo que ellas han sufrido. Para una chica, saberse el centro del mundo y no sólo una extravagancia, le ayuda a ver el sufrimiento y la injusticia con entereza. Ver y dar la palabra a las niñas y chicas que forman parte de nuestras aulas es un modo básico y fundamental. Empezar a descubrirlas por sí mismas, sin comparación con los niños y chicos. Así podemos ver que les gusta estudiar en lugar de sentir que sacan mejores notas porque son sumisas, etc. (2005, STEM. Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza).

Reconocer la diferencia sexual también supone realizar un esfuerzo por mirar las diferentes necesidades del alumnado y trabajar para ayudar a solventarlas. Esto supone estar al tanto de que unas y otros presentan diferentes necesidades y deseos. Hay que tener un especial cuidado porque en muchas ocasiones las niñas no son escuchadas o no se sienten capaces de expresar sus deseos o no se les da la oportunidad para ello; entonces se las equipara a las necesidades y deseos de los niños.

- *Hombre el fútbol constituye un juego nada educativo. La posibilidad no es que las niñas se incorporen al juego de los niños, sino que haya otros juegos. No creo que la solución sea que las niñas jueguen al fútbol.*
- *No las niñas han de poder hacer lo que ellas tengan que hacer. No obligarlas a jugar al fútbol...*

(2000, STES. Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza).

Supone también estar en disposición de aprender de ellas; no se trata sólo de valorar lo que hacen y dejar que lo sigan haciendo, sino de sentir que eso que hacen es tan importante que todo el mundo debería saber hacerlo:

Reconocer a las mujeres es sentir que lo que ellas hacen, cada una hace, es una fuente de aprendizaje, algo que podemos aprender. Hay hombres que admiran explícitamente a las mujeres, pero no se muestran dispuestos a aprender de ellas, como si lo que ellas hacen fuera sólo cosa de ellas y para ellas. Mientras no se dé este salto, el germen de la violencia sigue intacto... cuando nos ponemos a pensar en aquello rescatable y valorable de la experiencia femenina, nos da miedo que los hombres se sientan excluidos, cuando valorar a ellas no significa infravalorar a ellos...Es necesario también valorarnos y reconocernos como mujeres, las maestras, madres y alumnas de los centros educativos. (2005, STEM).

También reconocer la diferencia sexual supone creer en aquellas mujeres que inician nuevos caminos, abren canales, se les ocurre ir más allá de lo que su destino prefijaría, dando a su quehacer un significado nuevo, original, y abriendo caminos para otras mujeres. En el ámbito educativo es un hecho fundamental, en la medida que simbólicamente las mujeres van ocupando paulatinamente todos los campos de la vida cotidiana, social, profesional, política y por que aporta referentes a las niñas acerca de diferentes formas de ser mujer y diferentes formas de ejercer una profesión, diferentes formas de crear una familia, etc. Igualmente reconocer la diferencia sexual supondría valorar aquellos hombres que dan nuevos sentidos a su masculinidad y abren caminos a otros hombres y chicos de un ser hombres más humano y libre de violencia.

... El ejemplo nos sirvió para pensar en lo positivo de aquellas mujeres que no creyeron en ese "tú no puedes" o "tú no vas a saber" y que siguieron adelante abriendo nuevos caminos o nuevos espacios para mujeres. (2005, Centro Asesor de la Mujer de Ceuta).

○ bien, pensar en la diferencia sexual supone asumir que la convivencia cotidiana requiere del trabajo de muchas manos, y corresponsa-

bilizarse en estos trabajos implica que las tareas asignadas culturalmente a un sexo pueden ser asumidas por el otro, que seguramente las hará de manera diferente porque en su ejecución estará presente su propia historia, su carga educativa, su manera de hacer las cosas, pero no por ello mejor o peor, sino diferente. Como ejemplo, contemplar la diferencia sexual supone contemplar el trabajo del profesorado valorando que es distinto como se desarrolla desde ser profesor o desde ser profesora. Muchas de ellas, sobre todo en secundaria, nos hablan de las dificultades que suelen tener a principio de curso y el trabajo que les supone ganarse la autoridad del alumnado, al tiempo que sus compañeros en esos primeros momentos del curso escolar no parecen presentar este tipo de problemas. Esta diferencia ha permitido que muchas de ellas desarrollen estrategias para afrontar estas situaciones desde la relación y el intercambio. No se trata de discutir si es mejor o peor, simplemente es diferente y admitir esta diferencia supone una ganancia porque nos permite ver modos de convivencia y prácticas de paz que unas y otros generan.

Tener presente la diferencia sexual es tener presente que no es lo mismo ser profesor que profesora, aunque uno y otra hagan exactamente lo mismo y con el mismo rigor. (2001, IES Tierra Estella)

• PARTIR DE LOS PROPIOS RECURSOS

Según avanzan las horas en las sesiones del programa, el profesorado va proponiendo alternativas ante la violencia, poniendo matices a las palabras, ahondando en el significado de hechos y actuaciones que realizan habitualmente casi de manera automática. En este punto, en el que nos paramos a pensar qué actividades concretas se pueden hacer, qué actitudes pueden intentar cambiar o qué discurso cabe mejorar, ya llevamos mucho hablado de manera que suele resultar relativamente fácil ir sacando propuestas. Es importante en este paso la actitud de “partir de sí”, es decir, hacer propuestas donde se pongan en juego los recursos, personales y las ganas de seguir trabajando. Milagros Montoya dice “paramos, darnos tiempo para pensar sobre nuestra práctica y aprender de la expe-

riencia que nos dice que sólo puedo llegar a cambiar violencia por convivencia a través de llevar a la práctica lo que está en mis manos, Y eso sólo yo puedo cambiarlo, nadie puede hacerlo por mí".¹⁰

Intervenir ante este tipo de comportamientos y actitudes no es hacer uso de una técnica que resuelve de raíz los problemas, sino que se trata de un proceso más o menos largo, más o menos difícil. Depende de nuestra disposición a intervenir, de nuestras ganas de relacionarnos con el alumnado problemático, de nuestra capacidad de riesgo e imaginación, de nuestra mirada (vemos o no a las alumnas, las reconocemos o no, las valoramos o no...) y de nuestro deseo (queremos silencio para impartir la asignatura, o ponernos en relación con cada alumno y alumna para enseñar con significación la asignatura).

(2001, IES Tierra Estella)

Cuando hablamos de convivencia y de paz en los centros educativos, es muy habitual que el profesorado manifieste que la primera medida con la que cree contar se refiere a las normas y la autoridad para que esas normas sean respetadas (en el mejor de los casos; en otros, es el miedo lo que hace que las normas se respeten). Sin embargo, después de hablar de la autoridad y el poder, el profesorado suele llegar a una reflexión más profunda en la que percibe que esas normas no son lo fundamental para que exista la convivencia, aunque no dejen de restar importancia al hecho de que estas normas existan:

Por otra parte, al hablar de poder y especialmente de aquel que se impone a través de las normas, nos llevó a una observación que hicieron algunas personas participantes acerca de lo falso de un comportamiento que se práctica o se deja de practicar simplemente por eludir un castigo. En este sentido las normas en el fondo no sirven. Una participante afirma que el recurso a la sanción personalmente le parece que está

¹⁰ Milagros Montoya y José M.º Salguero (2004). *Orientación Educativa y Prevención de la Violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*. Madrid: Instituto de la Mujer/CIDE. Pg.: 62.

minando los cimientos de la educación. Es decir, que si no se interioriza la necesidad de determinados comportamientos para una buena convivencia, una convivencia plena, no se está llegando al fondo. ¿Qué de verdad hay en quien no hace daño simplemente por miedo al castigo? Ejemplos como las faltas a la normativa de tráfico que dejamos de realizar porque nos pueden pillar y no por el convencimiento de que contribuyen a nuestra seguridad y la de los demás, nos muestran cómo incluso las personas adultas no interiorizamos la necesidad de un comportamiento determinado. Y así fueron expuestos otros ejemplos (el botellón, los cascos de los motoristas,...). (2002, IES AIMES)

Incluso en algunos casos, se va más allá y ya no se habla de la suficiencia de las normas, sino de que una norma sin más realmente no sirve para nada. Sólo es válida si va acompañada de diálogo y reflexión y si de alguna forma, más que castigar ayuda a reparar el daño causado.

Terminamos la sesión con algunas conclusiones:

La importancia de intervenir en todas las manifestaciones de sexismo para prevenir la violencia, ya que son las bases de la violencia de género.

La importancia de abordarlas mediante el diálogo y la reflexión, ya que de este modo se aprende. La disciplina no enseña. (2000, CEIP Cabo de Cruz).

Por tanto, a partir de esta reflexión, el profesorado empieza a considerar que su herramienta verdadera no son tanto las normas como la capacidad de escucha y diálogo. Y estas son capacidades que están al alcance de cualquiera; eso sí, hay que tener interés por desarrollarlas. La capacidad de escucha es una interesante habilidad, tremendamente eficaz y de frutos casi inmediatos. Sin embargo, también hay que matizar qué significa "escuchar". En primer lugar implica interés por lo que tienen que contarnos:

En este grupo se buscaron formas para que todo el mundo tenga la palabra, cosa que es importantísima. Pero tener la palabra no garantiza que se nos escuche. Puede que haya silencio y respeto, pero no nece-

sariamente escucha. La escucha es atender e interesarse por lo que el otro o la otra dice. Una herramienta que todo profesor o profesora tiene es su propia capacidad de escucha. Escuchar a un chico conflictivo es ayudarle a entender lo que le pasa, que aminore la importancia de lo ocurrido, limar el camino para que le interese actuar desde otros parámetros. Escuchar a un chico o chica introvertida es fortalecer su voz. (2001, Colegio Calasanz Escolapios).

También implica atender a la singularidad de cada persona y saber que no podemos poner en duda lo que alguien siente en torno a las cosas que le ocurren:

Atender a la singularidad es facilitar el camino para que cada cual pueda expresar su ser niño o su ser niña de un modo propio y original, pueda realizar deseos propios y originales sin caricaturizar ni renunciar a aquello que es (un hombre o una mujer). Para ello es muy importante la escucha. La escucha implica interés por entender de verdad qué vive y quién es el niño o la niña con quien nos relacionamos. Para escuchar hace falta tomarse muy en serio a la criatura y partir del hecho de que ella es quien mejor sabe lo que vive y lo que siente, aunque le falten palabras y la experiencia para comprender esas vivencias y sensaciones. No se trata, por tanto de interpretar, juzgar o anticiparse a lo que nos quiere expresar. Muchas veces es más interesante escuchar que explicar, porque la escucha les ayuda a entenderse y a entender desde lo que son, viven y sienten, y eso les da confianza en sí, gusto por ser cómo son e interés por quienes les rodean. (2004, CAP de Palma de Mallorca).

Y por último, añadir que la escucha suele ir siempre acompañada de la capacidad de diálogo, de tener el gusto por expresarse, por poner palabras a las emociones, sentimientos, deseos, ideas que surgen desde dentro; cualquier persona que haya pasado por la experiencia sabe que expresarse con palabras es y ha sido en muchas ocasiones un acto de valentía:

Todo esto nos lleva a la necesidad de enseñar a hablar y expresarse en primera persona, es decir, que aprendan a decir sus deseos,

experiencias, sentimientos, tal cual son y no como les han dicho que tienen que ser. Eso significa una capacidad alta de escucha por parte del profesorado, una atención a la singularidad (a lo que cada cual tiene para aportar), una apuesta por hablar y expresarse en primera persona. Muchas de las transformaciones simbólicas del siglo XX han sido posibles porque mujeres se han puesto a hablar en primera persona y se ha nombrado la violencia que viven por ser mujeres, su sexualidad, las peculiaridades de su cuerpo, etc. (2001, IES Tierra Estella).

El profesorado cuenta con la certeza de que hay muchas estrategias que no las van a aprender en los libros sino observando sus propias actitudes y reflexionando sobre ellas, observando al alumnado y dándole medida de sus actuaciones, haciéndoles pensar sobre ellas. Nadie dice que esto sea fácil, más bien al contrario, supone trabajo, esfuerzo y romper con algunas rutinas personales y eso es costoso. Pero cuando esta bien claro que para prevenir violencia es necesario rescatar aquello que la hace impensable, aquello que se contrapone a ella, aquello que la arrinconan y la deja reducida a un pequeño espacio, entonces es posible seguir trabajando:

Comienzo devolviendo la sensación de impotencia con la que yo me había ido el día anterior, vinculando esta sensación mía con los efectos que tiene tratar con la violencia, y lo necesario que es, para que no lo ocupe todo y se pueda hacer algo con ella, ponerle palabras a lo que está sucediendo en cada momento y seguir confiando... Ellas y ellos recogen esto, dicen que ven que no todo es violencia y que siempre se puede hacer algo, que suceden cosas que hacen que la escuela sea un lugar habitable. (2006, Cefire de Castellón).

- PROFUNDIZANDO EN CÓMO FAVORECER LAS RELACIONES

Otro de los grandes factores que aparecen de manera sistemática como elemento preventivo de violencia y de violencia hacia las mujeres es el hecho de favorecer las relaciones. Como ya quedó expresado en la primera parte de este capítulo, la relación es un hecho que el pro-

profesorado vivencia como importante para el mantenimiento de la convivencia. El problema es que a veces, sobre todo en secundaria, no se trabaja sobre el mantenimiento y promoción de esas relaciones, como si el hecho de la relación surgiera de manera espontánea. Aunque curiosamente sí se han planteado otras estrategias como la tolerancia o el respeto a otras culturas.

Una compañera comentó el caso de una madre que al celebrar el cumpleaños de su hijo en su casa, quiso invitar a toda la clase del mismo, así como a sus padres y madres. Con la mediación de la profesora logró este propósito, el cual es difícil ya que en esta clase hay alumnado gitano y un alumno con una familia y una historia de vida muy desestructurada. Desde ese día las relaciones en su aula son estupendas. (2000, CEIP Princesa de España)

En nuestro sistema educativo existe una práctica habitual que consiste mezclar los sexos en las aulas como si con esto fuera suficiente para que los espacios de relación se establezcan por sí solos. Probablemente esto no es suficiente ya que si únicamente mezclamos, en esa amalgama se reproducirán de nuevo los estereotipos habituales, exactamente igual que en cualquier otro ámbito social, donde en general, también estamos mezclados unos y otras. Cuando trabajamos con el profesorado este tema surgen muchos ejemplos donde enseguida aprecian que la escuela mixta no es necesariamente una escuela coeducativa. Hay necesidad de realizar un trabajo que permita a cada niño y a cada niña la posibilidad de aprender a relacionarse con personas de su sexo y del otro, en una relación libre de violencia y de estereotipos. Por eso, una de las cuestiones que se ponen en duda es la estrategia de hacer grupos mixtos para todo; se trata de ir más allá y preguntarnos grupos mixtos ¿para qué? o bien, grupos segregados ¿para qué?

Es necesario que el alumnado aprenda a relacionarse positivamente con personas de su sexo, y también con el otro, descubriendo lo que tienen de positivo y negativo ambos espacios. La coeducación ha de incidir también en los espacios segregados. En este sentido es necesario

hacer ver que lo que las chicas hacen y son tiene valor por sí mismo, sin necesidad de medirse con lo que hacen y son los chicos. Ambos espacios y formas de ser y estar han de tener el mismo valor para que sea posible un desplazamiento de ambos sexos a las actividades e intereses del otro desde la libertad y no desde “el deber ser”. (2000, Nicolás Estévez Borges).

En los encuentros Relaciona no se dan estrategias abstractas y pautadas acerca de cómo favorecer las relaciones, ya que esto depende de las características de cada persona. Es un trabajo personal que requiere fundamentalmente el hecho de querer hacerlo, es decir que cuando estoy planeando las actividades de mi curso me pregunte de forma muy concreta: ¿cómo voy a favorecer las relaciones entre mi alumnado a la hora de dar estos conocimientos? Y a partir de ahí responder, por una parte, quiénes son esas alumnas y alumnos que habitan la clase y qué necesidades tienen; y por otra, qué contenidos de la asignatura permiten un trabajo en grupo, un debate, una observación de la experiencia cotidiana, una práctica que me pone en contacto con quien tengo delante, etc.

Además de querer hacerlo existen otros ingredientes básicos para favorecer la relación que son la confianza, el amor y la generosidad.

Finalmente, hablamos sobre el amor y la confianza como ingredientes indispensables en nuestra receta para prevenir la violencia, y yo les comento como a mí me ha servido esto cuando he trabajado con menores en situación de dificultad social. En cuanto a los que dificultan, pensamos que lo difícil es reconocer en nosotras y en nosotros estas cosas y la importancia que tiene tomar conciencia para poder trabajarlo. En este sentido, hablamos de cómo la generosidad en las relaciones tengo que aplicármela a mí misma y a salirme de la cultura de la culpa (en la que muchas mujeres han vivido y viven). Por otro lado analizamos el tema del tiempo en nuestra sociedad y concluimos que lo importante es utilizar el tiempo de forma positiva. (2005, Centro de Información de la Mujer de Tomares).

Y en una buena parte de los encuentros hay que situar una y otra vez al profesorado acerca de que estamos hablando de prevención y no tanto de actuaciones para llevar a cabo cuando las alumnas y alumnos son víctimas de violencia. Estamos hablando en el “antes de” y eso exige hacer un alto en el camino para dedicar tiempo a ver las causas, el origen de la violencia y analizar las actuaciones que cada una y cada uno pueden realizar en torno a esas causas.¹¹

Mi trabajo ha consistido en buena parte en reflexionar con ellas y ellos sobre lo que hacemos y podemos hacer en la escuela para PREVENIR, es decir, para hacer una escuela sin violencia y no sólo para actuar en los casos en los que las alumnas son víctimas de violencia en sus casas o fuera de la escuela, porque además las posibilidades de incidencia del profesorado fuera de la escuela son muy limitadas (2001, CPR de Zaragoza).

3. ANÁLISIS DE PROPUESTAS CONCRETAS

Una vez realizado el anterior trabajo en cada uno de los grupos, es fácil ver cómo, de manera casi inmediata, surge un listado de actividades a realizar o de aspectos a tener en cuenta. De las sesiones iniciales, donde costaba ver los recursos de los que cada persona dispone para prevenir violencia, a la sesión final, donde es habitual que el grupo genere por sí mismo una gran cantidad de estrategias, va en ocasiones un abismo. A continuación presento algunos ejemplos que podrían ser representativos de las acciones concretas propuestas por diferentes grupos de profesores y profesoras para prevenir violencia:

¹¹ Para Gloria Serrato, “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 *Relaciona: una propuesta ante la violencia*. Serie cuadernos de educación no sexista. N.º 11. Madrid: Instituto de la Mujer. 2001. pg 39.

Recetas para prevenir violencia:

- Para “escuchar el cuerpo para actuar”; sobre ello han pensado dos personas que son maestras de infantil y aportan que existen constantemente ocasiones en lo cotidiano para trabajar con niñas y niños la escucha de sus cuerpos: cuando se caen, cuando están tristes, en el baño... también irles preguntando ¿cómo te sientes? ¿qué te ha pasado? Y acoger eso que responden.
- Para “reconocer la singularidad de cada niña y cada niño”; las dos maestras a las que les ha correspondido traducir a una práctica esta receta diseñan una sesión de educación física donde se hacen diferentes actividades para reconocer las diferencias del cuerpo de las chicas y los chicos, y de cada cuerpo en concreto.
- Para “aprender formas no violentas de ser hombres”; a la profesora y el profesor a los que les corresponde hablar de ello, se les ocurre hacer una dinámica de cambio de roles con chicas y chicos, y luego trabajar lo que han vivido. Como ambos son profesores de historia también se les propone la posibilidad de ver las biografías de hombres que apostasen por la paz.
- Para “aprender las prácticas de paz de las mujeres”, la maestra y el maestro proponen hacer una “patrulla verde” con niñas y niños, siguiendo el ejemplo de las mujeres chipko, y también hacer un decálogo de las normas de clase consensuadas entre todos y todas.
- Para “educar en el amor y la sexualidad”, las tres maestras que les ha tocado proponen hacer un trabajo a través de cuentos, aprovechar los momentos en los que se hacen preguntas y no eludirlas, y aprovechar algunos momentos concretos que se dan en las aulas de infantil, como por ejemplo cuando un niño o una niña se masturban. (2006, CAP de Aranjuez).

¿QUÉ PODEMOS HACER PARA...?

Favorecer la expresión de emociones

Acciones para favorecer esto entre el alumnado:

- *Jornadas de acogida.*
- *Cariñograma.*
- *Yo en esta clase me siento...*
- *Los días especiales hacer manifiestos en relación con la paz.*
- *Periódico escolar: tener un apartado de expresión de emociones.*
- *Dramatizaciones: tener la oportunidad mediante el teatro de ponerse en otro rol.*
- *Exposición de trabajos del alumnado en tabloneros.*
- *Tabloneros "libres" para que el alumnado pueda expresarse a partir de ellos.*

Acciones para favorecer esto entre el profesorado:

- *Jugar al amigo invisible.*
- *Utilizar la pizarra para mensajes positivos.*
- *Tener en cuenta como se sienten las compañeras y compañeros y mandar mensajes de ánimo.*
- *Buzón con propuestas.*
- *Propiciar reuniones lúdicas que ayuden a establecer confianza.*

Favorecer la mediación

Acciones propuestas para favorecerla entre el alumnado:

- *Espacio (tablón) donde poder reflejar opiniones, ideas, etc.*
- *Buscar alumnado que opine de manera neutra ante situaciones de conflicto.*
- *Mantener las actividades lúdicas en el centro.*
- *Mantener la comisión de convivencia.*

Acciones propuestas para favorecer esto entre el profesorado:

- *No perder comidas, desayunos; es decir, encuentros agradables entre el profesorado.*
- *Comprometerse en el saludo.*
- *Declarar un día sin gritos.*
- *Formarse en habilidades sociales, resolución de conflictos, role playing, etc.*

Establecer relaciones de autoridad

- *El alumnado viene con una expectativa de aprendizaje a la que se debe responder.*
- *Establecer relaciones de respeto en la clase: pedir las cosas por favor, dar las gracias, etc.*
- *Aprender a escuchar (enseñar a nuestro alumnado a escuchar).*
- *Darles protagonismo.*
- *Hacer debates en el aula: el alumnado puede prepararse temas, exponerlos y organizar a partir de ahí el debate.*
- *Flexibilizar en clase los contenidos. A veces surgen temas a los que hay que dar cabida.*
- *Procurar que se sientan cómodas y cómodos en el aula: que sea un lugar apacible, bonito, armonioso.*
- *Pensar y llevar a cabo actividades cómodas y variadas y que también se tenga en cuenta el momento del día en que se imparten.*
- *No dar falsas expectativas al alumnado, cumplir lo que se promete.*
- *Negociar las normas; hablar de por qué son necesarias.*
- *Reforzar siempre positivamente y acudir lo menos posible a las sanciones.*

También se comenta la necesidad de mostrar nuestro lado humano al alumnado; no todos los días estamos bien, a veces nos equivocamos y tenemos que pedir perdón, a veces tenemos que pedir ayuda... en defi-

nitiva mostrar nuestra vulnerabilidad no es perder autoridad sino ganarla y enseñar a nuestro alumnado con la propia actitud a enfrentar “malos ratos” y a pedir ayuda.

También en este sentido se comenta que el alumnado de cada profesor o profesora es todo el alumnado del centro y no sólo las personas de su tutoría.

Erradicar el modelo de masculinidad violento

- Favorecer otras actividades además del fútbol y el baloncesto en los niños.
- Favorecer actividades que gusten a las chicas.
- Seguir con las jornadas culturales y de acogida.
- Procurar prestar atención en el aula para no reforzar estereotipos masculinos y femeninos, por ejemplo cuando se adjudican “tareas de chicos o de chicas”.
- Ofrecer momentos en el centro para la relajación, la receptividad, etc.
- Reforzar situaciones que ocurran a nuestro alrededor donde aparezcan otros modelos de masculinidad.
- Continuar trabajando desde la educación afectivo-sexual.
- Revisar bien los textos; tener cuidado con los enunciados de los problemas de matemáticas, ejemplos, etc. en los que siguen apareciendo contenidos sexistas.
- Fomentar la autoridad ganada por el diálogo y la relación en contra del liderazgo ganado por la fuerza física. (2006, IES Barranco de las Lajas)

Todas estas propuestas tienen una gran riqueza de contenidos y suponen el esfuerzo del profesorado por tratar de imaginar cómo cambiar situaciones desde elementos que tiene a su alcance. Los cuadros aquí expuestos no son más que una muestra de una gran cantidad de propuestas acerca de cómo favorecer las relaciones.

El grado de concreción aparentemente no suele ser muy alto, de manera que encontramos ideas muy generales (por ejemplo: "Favorecer la realización de actividades que gusten a las chicas"), mezcladas con otras muy precisas (por ejemplo: "declarar un día sin gritos"). Sin embargo, a la hora de entender esto hay que tener en cuenta que la mayoría de estas propuestas no se dicen "porque sí" o vacías de contenido, sino que surgen después de haber analizado durante las horas anteriores situaciones muy concretas que han ido acompañadas de ejemplos y cargadas de experiencias, de manera que esas ideas, aparentemente generales, suelen tener detrás contenidos muy precisos y están explicando en muchas ocasiones un verdadero cambio de actitud. También es cierto que la brevedad de los encuentros no permite seguir trabajando con mayor concreción y normalmente queda como tarea para el profesorado buscar las salidas operativas de las propuestas que se han hecho durante las sesiones. Para ello se les proporciona bibliografía y materiales que les pueden ayudar en esta búsqueda. En cualquier caso, también hay que decir que las propuestas anteriores son las que se explicitan en los informes, pero la realidad es mucho más rica de lo que suele quedar escrito.

Es probable que el hecho de trabajar en primera persona, hablando cada profesor y profesora desde sus propias experiencias, facilita posteriormente la búsqueda de propuestas, ya que la mayoría de ellas hablan de una transformación que comienza en lo personal; aunque también es cierto que al expresarlas públicamente se ha partido de una cierta confianza en que las otras y otros que escuchan apoyen, también con un cambio en su actitud, la misma propuesta. Por ejemplo, si se habla de aprender a hacer un uso no sexista del lenguaje, es evidente que tiene que haber un compromiso personal para ello, puesto que sólo está en cada persona la posibilidad de modificar el lenguaje que utiliza. Sin embargo, al mismo tiempo se espera no estar sola o solo en este cambio, sino que se percibe el deseo de apoyo (aunque sólo sea de otra persona) para poder llevarlo a cabo y darle un sentido más pleno.

Hay otras que reflejan la necesidad de un trabajo conjunto en el claustro, y una mayor participación de profesores y profesoras. Así por

ejemplo, cuando se habla de cómo organizar *jornadas de acogida* o de *educar en el amor y la sexualidad*, se está hablando de un compromiso del centro educativo para promover la actividad. Este tipo de propuestas suele darse más cuando hay una alta cohesión en el grupo o cuando hay personas del equipo directivo presentes en la reunión.

A pesar de la cantidad de propuestas planteadas, los informes en sí mismos no nos permiten asegurar con firmeza que entre las personas participantes se hayan generado cambios de actitud o de mirada acerca de cómo prevenir violencia y generar paz en los centros educativos; al respecto, lo único que podemos asegurar es que en la mayoría de los casos se han sentido con libertad para entablar o no una relación de intercambio con el resto de participantes, con la oportunidad de plantear las propias propuestas y de recibir las de otras compañeras y compañeros. Y eso, en muchas ocasiones ya ha sido por sí solo un cambio de actitud, en la medida que ha supuesto una experiencia de relación.

Al mismo tiempo, la cantidad de propuestas nos transmite la viveza propia de un proyecto que pone su acento en la creatividad de quienes participan y en la seguridad de que el trabajo grupal, cuando respeta las opiniones y permite la expresión de todas las personas, puede resultar muy eficaz en los entornos educativos, y no sólo con el alumnado, sino también con el profesorado.

Lo que también parece seguro es que en la mayoría de los cursos que se han desarrollado, surgen propuestas reales y consistentes, que conectan directamente con las dificultades, aciertos, recursos y necesidades del grupo que las plantea. Y esto es lo que más certeza nos proporciona con respecto a su posible utilización; el hecho de que seguramente es más eficaz aquello que se adapta y trata de cubrir una necesidad real y explícita, y que además se genera desde los recursos personales y grupales de los que cada profesora o profesor dispone.

El reconocimiento a la diferencia sexual está presente en algunas de las propuestas. La mayoría de ellas se centran en aprender a utilizar un lenguaje que represente a hombres y a mujeres; al reconocimiento de las

mujeres en las diferentes asignaturas y contenidos a través de una mayor representación simbólica de las mismas; al hecho de valorar y dar espacio a las opiniones y necesidades de las niñas y al intento de reconocer las situaciones de violencia sexista y no dejarlas pasar. Sin embargo, no suelen darse estrategias que hablen explícitamente de reconocimiento al más que las mujeres aportan en la construcción de la paz y la convivencia; a las mujeres reales de carne y hueso con las que a diario se convive. No suelen darse propuestas que indaguen en cómo reconocer autoridad a las profesoras, a las madres, a las niñas.

Sin embargo, al mismo tiempo también vemos que muchas de las propuestas realizadas hablan de abrir conflictos, respetar diferencias y también dejar paso a valores como el cariño, la serenidad o el bienestar de todas las personas, bajo el convencimiento de que su puesta en marcha resulta incompatible con la violencia. Dar importancia a estos valores supone dar pasos hacia una educación más centrada en la vida, desplazando objetivos como la competitividad o el poder y poniendo en el centro de nuestros intereses otros valores, en este caso de origen femenino, más acordes con el hacer cotidiano de la paz.



EL SENTIDO
DE UNA
FORMACIÓN
BASADA EN EL
ENCUENTRO Y
EL INTERCAMBIO





APRENDER DE LA EXPERIENCIA

El Proyecto RELACIONA nace en el año 1999. Desde entonces, un grupo de asesoras hemos participado en diversos encuentros formativos con profesorado de educación obligatoria de diferentes Comunidades Autónomas con el fin de prevenir la violencia contra las mujeres.

Tras cada encuentro, la asesora responsable del mismo ha elaborado una memoria detallando lo ocurrido, de modo que ahora tenemos a nuestra disposición, además de la experiencia de haber vivido muchos de estos encuentros en primera persona, la posibilidad de realizar, a partir de las memorias escritas, una valoración de lo que ha supuesto y significado llevar a la práctica una manera de entender la formación basada en la relación y el intercambio.

Escudriñar en los relatos de estas experiencias nos permite hoy hacer teoría enraizada en lo real, en la experiencia, que nos sirve para seguir nuestro trabajo como formadoras con más rigor, y que tal vez sirva también, al lector o lectora, para repensar y enriquecer su propia práctica docente y/o relacional.

LA NECESIDAD DE PRESTAR ATENCIÓN A LAS RELACIONES

Hace unos años, fui a una consulta médica a recoger los resultados de una prueba. El médico, en vez de reconocer que había perdido el informe, se puso a la defensiva y yo, sin entender nada, me enfadé. Tras un rato de discusión, me dijo en un tono enervado que, si estimaba oportuno, podría poner una reclamación o denuncia contra él. Le contesté que sólo quería que me escuchara y que nos pudiéramos entender. Mis palabras le descolocaron y al día siguiente me llamó y me dio el resultado de la prueba en un tono muy afable.

Fui capaz de no quedarme atrapada en el horizonte de la confrontación para dar paso a otro en el que fuera posible la relación porque mi

necesidad de ser entendida y atendida por este médico era grande y también porque ya llevaba varios años como asesora del proyecto Relaciona. En las reuniones con las otras asesoras y en los diferentes encuentros con profesorado había podido comprender y valorar la importancia de la relación para transitar por la vida con sentido y sin violencia. Había comprendido también que las reclamaciones o las denuncias (o sea, la lógica de la fuerza) tienen sentido sólo cuando la posibilidad de relación ha fracasado.

Por esta toma de conciencia, me descorazono al comprobar que la tendencia a contratar los servicios de las y los profesionales del derecho en asuntos relacionados con la sanidad, la educación, la vecindad u otros muchos tiende a incrementarse, porque entiendo que este es un síntoma de que el cuidado y la confianza en la relación no andan en sus mejores momentos. De ahí que dar tiempo y espacio para pensar sobre la calidad de las relaciones que establecemos cada día, tal como lo hacemos en cada encuentro del proyecto Relaciona, más que un lujo, es hoy en día una necesidad, casi una urgencia.

Con el nombre RELACIONA se quiso acentuar el hecho de que entrar en relación, interesarnos por el otro o la otra, abrirnos a lo nuevo que cada persona nos pueda aportar, tratarnos bien, buscar el modo de darnos a conocer y de poner en juego nuestras diferencias, no sólo es lo opuesto a ejercer la violencia, sino que es un modo de hacer que es capaz de prevenirla.

Esto no significa que las relaciones sean algo sencillo y sin aristas. De hecho, las relaciones no están exentas de conflicto y a veces son convulsas por estar siempre abiertas a lo imprevisto que el encuentro entre dos personas diferentes y dispares pueda traer.

En el primer encuentro del Relaciona en el que fui asesora, le pregunté al profesorado qué recursos tenían para prevenir la violencia contra las mujeres en su trabajo docente. Dijeron muchas cosas. Destacaron, por ejemplo, la existencia de materiales didácticos que tratan estas cuestiones, tener un grupo dialogante, una mayor sensibilidad por parte de los medios

de comunicación, un marco legislativo que promueve el trabajo coeducativo, por la paz y por la salud, etc.

Como se puede ver, reconocieron cuestiones fundamentales, entre las que estaba también su propia capacidad de escucha y de relación con el alumnado. Sin embargo, no nombraron como significativo la relación con el resto de profesoras y profesores, con madres y padres, con el personal no docente o con personas ajenas al propio centro. Al decirles que echaba de menos un mayor reconocimiento a las relaciones como herramienta fundamental para prevenir la violencia, se miraron con complicidad y dijeron que, en realidad, las relaciones son lo más importante que tienen y se preguntaron por qué resulta tan difícil reconocerlas.

Al responder a esta pregunta, destacaron dos cuestiones fundamentales. Por un lado, los y las más mayores plantearon que, en los últimos años, empezaba a ser discurso dominante el entender la educación como una tarea fundamentalmente técnica y que, cuando esta forma de ver las cosas cobra fuerza, el profesorado tiende a perder confianza en lo que la propia relación da de sí. Por otro lado, dijeron que dar valor a la relación supone apostar por ella, lo que implica mirar con atención cómo nos relacionamos y tomar conciencia de las dificultades y los conflictos que conllevan la comunicación y el intercambio. Ante esto, resulta más cómodo, aunque menos eficaz y quizás también menos gratificante, poner el acento en la obtención de recursos técnicos, económicos, materiales y/o legislativos dejando en un segundo plano la relación misma.

Por todo ello, en la formación ofertada a profesoras y profesores, la relación ha sido algo más que un contenido a tratar para que las y los docentes la pusieran en marcha en sus aulas. Se procuró que ésta tuviera un lugar central y fuera el motor de cada encuentro formativo. De hecho, lo que ha sido más destacado en las evaluaciones de las y los participantes ha sido precisamente el gusto de poder relacionarse, expresarse, tener un tiempo y un espacio para conocerse y para poder intercambiar reflexiones, preguntas o certezas. Estos son algunos extractos de diferentes evaluaciones:

- "... en estas sesiones nos hemos implicado todas las participantes en la exposición oral de las distintas experiencias, enriqueciendo el grupo..."
- "... aplaudo la libertad con la que nos expresamos, el espacio de libertad para expresarnos..."
- "... no lo esperaba así, me ha gustado, creo que es muy importante buscar espacios para la reflexión compartida."

UN ESPACIO DONDE LA RELACIÓN SEA POSIBLE

La relación, tal como la entendemos dentro del proyecto Relaciona, necesita de respeto, escucha y cuidado. Por ello, nuestra apuesta como asesoras ha sido la de crear un espacio donde estos ingredientes pudieran estar presentes. Lo hemos hecho, como no podría ser de otra manera, desde el respeto, la escucha y el cuidado. Y esto, como la relación misma, no es una cuestión técnica, es más bien un arte delicado y complejo que no siempre ha sido fácil crear.

A veces, la dificultad para relacionarnos ha estado muy presente. Otras veces, pasados los tres días de encuentro, justo cuando las sesiones se terminaban, se empezaban a crear las condiciones para relacionarnos e intercambiar deseos, sensaciones o proyectos, con lo que se nos quedaba la sensación de un curso que acababa justo cuando tendría que empezar. En cambio, hubo otras ocasiones, la mayoría, en las que, desde el primer momento y de un modo casi mágico, hemos podido vivir la intensidad y la alegría de entrar en relación.

Con todo, en prácticamente todos los casos, cada participante ha tenido la oportunidad de sentir y experimentar la propia capacidad y/o dificultad para abrirse a otra persona diferente a sí y poner en juego su propia diferencia. Ha podido experimentar, por ejemplo, el miedo a decir lo que realmente quiere decir, la alegría de descubrir otras formas de ver las cosas que aligeran o enriquecen la suya, la soledad o la impotencia ante la dificultad para entender o hacerse entender, la resistencia para

escuchar algo que implica la puesta en cuestión de lo que ya se tenía asentado, la toma de conciencia del peso de la propia historia que es distinta a las otras historias, el gusto por descubrir formas diversas de ser hombre y formas diversas de ser mujer que nada tienen que ver con los estereotipos o roles de género, etc.

Las asesoras no hemos estado al margen de todo esto, nosotras también hemos podido experimentar lo que las relaciones dan de sí, y también la dificultad con la que a veces nos encontramos a la hora de entrar en relación. Hemos podido aprender de nuestro deseo, de aquello que somos capaces de poner en juego y también de nuestra dificultad para escuchar determinadas cosas, para encontrar la mediación necesaria o para adaptar lo que teníamos previsto a la imprevisibilidad de cada contexto.

Priorizar la relación y hablar sobre ello ha permitido al profesorado que de forma cotidiana cuida los vínculos que establece con su alumnado y con el resto de la comunidad educativa descubrir o redescubrir que ya estaba haciendo algo importante y significativo para prevenir la violencia. Recuerdo a una profesora que dijo emocionada que volvía a sentir el gusto por educar, un gusto que había ido perdiendo a lo largo de su trayectoria profesional al dejar de tirar del hilo que en realidad da sentido a este oficio: la relación.

Sentir en la propia piel el valor que tiene la relación ha dado lugar a que algunos encuentros terminaran con el acuerdo de darse un tiempo y un espacio para reunirse de forma periódica y charlar sobre su práctica educativa. De este modo, han podido poner nombre a una necesidad que suele formar parte de gran parte de los centros educativos: la de más tiempo y más espacio para el intercambio y la relación entre colegas.

También han podido dar nombre a un nudo que no siempre es fácil de atravesar. El exceso de trabajo, la burocratización de las tareas, la infinidad de 'fuegos' que hay que apagar en el día a día, hacen que el tiempo y el espacio para la relación se perciban como una rémora y no, como lo que realmente es, un lugar que facilita y aligera la tarea docente.

FORMAS DE HACER

Con la frase “...no es un curso en que alguien suelta un rollo, ha habido participación de todos...” una maestra resumió en su evaluación nuestro modo de hacer.

Como ya he dicho, en cada encuentro, las asesoras nos hemos ocupado de abrir la posibilidad de relación e intercambio con y entre el profesorado. Para ello, además de nuestra disposición para la escucha, para aportar lo que sabemos, para aprender con las y los asistentes, hemos dado espacio para que ellas y ellos pudieran pensar sobre diversas cuestiones de forma individual para que luego, en la reflexión conjunta, tuvieran una mayor claridad sobre su propia forma de sentir, pensar y actuar. También hemos propuesto reflexiones grupales para que aquellas personas a las que les cuesta más hablar en plenaria, pudieran encontrar un contexto más cómodo para expresarse y aportar su forma de sentir o pensar. Hemos podido comprobar, una y otra vez, que tanto las reflexiones individuales como las realizadas en pequeños grupos han enriquecido las plenarios.

Igualmente, todas las preguntas o propuestas de reflexión que les hemos planteado les han dado la oportunidad de contactar con su propia práctica. Por ejemplo, en más de una ocasión les hemos invitado a que recordaran una situación de violencia que hubieran vivido en su centro y que se pararan a reflexionar en su propia actitud ante esta situación. Desde ahí, ha sido más fácil reconocer prácticas que sirven y las que no sirven para enfrentarse ante situaciones de este tipo. Asimismo, ha dado lugar a un intercambio que les ha permitido conocer diferentes estilos, estrategias o formas de hacer que se complementan y enriquecen entre sí.

Otro ejemplo de propuesta que les ha permitido tocar tierra ha sido, por ejemplo, la de buscar ejemplos de situaciones vividas en las que haya circulado la autoridad. Esta reflexión ha permitido que la autoridad dejara de ser un concepto de análisis para pasar a ser una palabra que nombra experiencias en las que la libertad ha ido de la mano del aprender y el crecer.

También hemos propuesto el intercambio de recetas, o sea, de prácticas que suelen hacer o que hayan hecho alguna vez para prevenir la violencia contra las mujeres en la relación con el alumnado, con el profesorado y/o con las familias. En ocasiones, este intercambio ha sido tan rico que podría haber servido como borrador para la elaboración de un manual de prevención de la violencia contra las mujeres. Junto a este tipo de propuestas, les hemos dado poemas, citas, textos escritos por nosotras o por otras autoras o autores, datos y fichas de observación.

Estas y otras propuestas, les ha permitido ver y nombrar con más profundidad su propia práctica, les ha abierto nuevas posibilidades de actuar y de crear, y les ha generado nuevas preguntas que les permite, aún hoy, seguir indagando.

LAS EXPECTATIVAS

Hemos iniciado la mayoría de los encuentros presentándonos. En esta presentación cada participante ha podido decir con qué expectativas venía. A veces, sus expectativas y las nuestras, las de las asesoras, han coincidido o se han enriquecido mutuamente, mientras que otras veces, por diversos motivos, esto no ha sido así. En uno u otro caso, ha sido importante dialogar con sus intereses e intentar entender su calado real.

Tener el dato de que algunas de sus necesidades, demandas o deseos no coincidían con lo que queríamos hacer y tratar nos ha llevado a hacer un trabajo de mediación, o sea, en cada ocasión nos hemos hecho la pregunta de qué hacer y cómo hacer para que el intercambio fuera posible, para poder escuchar y acoger lo que traen y desean sin renunciar a lo que queremos decir y poner en juego. Esta ha sido una tarea delicada que a veces ha dado unos frutos jugosos e inesperados, mientras que en otras ocasiones los nudos han sido más difíciles de desenredar.

Para nuestra sorpresa, gran parte del profesorado se ha dejado llevar y ha disfrutado con nuestras propuestas, aunque éstas no coincidieran exactamente con las expectativas que habían expresado en el inicio

de los encuentros. Esto me ha hecho valorar su apertura y pensar que, aunque no lo hubieran expresado, mucho de lo que proponíamos sí coincidía con deseos y/o necesidades que, aunque están ahí, no suelen tener eco en una parte significativa de la oferta formativa con la que cuentan y, por lo mismo, les parece que no tiene sentido esperar que ocurra.

Esto da lugar a un círculo vicioso que les puede llevar a silenciar aspectos fundamentales tales como la necesidad y el deseo de compartir sentimientos y dificultades, de dar a conocer lo que se ha aprendido a lo largo de la experiencia docente, de aprender con lo que hacen los y las demás en sus aulas, de profundizar en la relación con compañeros y compañeras, de encontrar resortes para fortalecer la relación con el alumnado, de poner palabras a la riqueza que supone la existencia de dos sexos y que con frecuencia pasa desapercibida, etc.

Las sesiones, por tanto, permitieron a diversas profesoras y algunos profesores poner palabras a deseos y necesidades que estaban ahí pero que, en un principio, pensaron que no tenían cabida en estos encuentros. En otros casos, permitieron que se les despertaran deseos y necesidades que permanecían dormidos. En uno y otro caso esto fue posible porque gran parte del profesorado llegó a estas sesiones con una actitud muy abierta, acogiendo lo nuevo e imprevisto con curiosidad, alegría y agradecimiento. Aunque también es cierto que ha habido profesoras y profesores que, al esperar otra cosa, no terminaron de valorar el sentido de lo que se les ofertaba.

- **¿PONER EL ACENTO EN LAS TÉCNICAS O EN LA RELACIÓN?**

Muchos y muchas se han acercado a estos encuentros con la expectativa de hallar soluciones, técnicas o protocolos que les permitieran atajar el machismo de su centro educativo. La escucha atenta a estas demandas nos ha permitido entender que, al expresarse así, muchas y muchos estaban en realidad poniendo de manifiesto su impotencia al verse ante situaciones complejas y difíciles con un exceso de alumnado, una burocracia paralizante, una organización del tiempo para la docencia muy rígida y demasiadas exigencias.

Bajo estas expectativas, algunos y algunas han expresado su dificultad para salirse del acomodamiento que suelen dar la burocracia y la tecnificación, aunque en general no sean caminos que gusten o resulten gratificantes para la gran mayoría del profesorado. Parece más fácil aprenderse una serie de técnicas y usarlas a la perfección en el aula, que entrar en relación con el alumnado. Más fácil sancionar que abrir conflictos, llegar a acuerdos y hacerse entender. Más fácil ceñirse a pies juntillas a un temario que dialogar con lo que este temario suscita en el alumnado y en sí. Más fácil acatar los modos habituales de hacer que atreverse a poner en juego lo que las relaciones puedan dar de sí. Todo esto parece más fácil a primera vista, pero a la larga complica las cosas en vez de darles cauce.

De modo que, a lo largo de muchas sesiones ha estado abierto el conflicto entre el deseo de traer la vida y la relación al aula, y la resistencia a hacerlo. Mantener abierto este conflicto ha permitido matizar y poner medida a las necesidades, deseos, miedos, capacidades y responsabilidades del profesorado.

Tener un espacio para poder nombrar lo que realmente les estaba pasando y profundizar en ello, ha permitido a gran parte de los y las asistentes entender y aceptar que, en nuestros encuentros, podíamos intentar dilucidar posibles estrategias, caminos o prácticas, pero no tenía sentido buscar fórmulas protocolarias porque de lo que estábamos hablando era de la relación educativa con seres humanos singulares y diversos entre sí, o sea, de algo vivo que, por lo mismo, trae consigo lo impredecible.

Este conflicto se hizo visible también en las evaluaciones. Hubo quienes plantearon que les gustaba mucho la dinámica de estos encuentros porque se concretaba en una formación muy práctica mientras que otras personas, las menos, plantearon que les había resultado demasiado teórica y poco práctica. Ello me hace pensar que bajo la expresión 'formación práctica' no siempre se está hablando de lo mismo.

Como ya he ido relatando, en este intercambio, hemos indagado en nuestras actitudes, en cómo tomamos en consideración y valoramos lo

que hacen los niños y lo que hacen las niñas, en cómo mostramos nuestra feminidad o masculinidad en el aula, en cuál es nuestra disposición para escuchar y conocer al alumnado con que trabajamos, en cómo es la relación que establecemos con los contenidos que impartimos, en cómo nos sentimos por ser mujer o por ser hombre, en qué hacemos y podemos hacer en nuestras aulas. Es decir, hemos indagado en aspectos muy diversos que, de un modo u otro, inciden en lo que el profesorado enseña a su alumnado sobre la relación de y entre los sexos.

De este modo, narrando la práctica, hemos ido creando teoría que ayuda, no sólo a desvelar con mayor nitidez la propia experiencia, sino también a mejorarla. Lo que quiero decir es que hemos procurado que la teoría y la práctica fueran siempre de la mano, sin falsas dicotomías y sin un exceso de abstracción que no permite ver lo que realmente pasa, lo que nos pasa.

Entonces, ¿qué explica que haya habido profesores y profesoras que hayan sostenido que se trata de una formación poco práctica? Después de escuchar mucho qué querían expresar con esta afirmación, he llegado a entender que, para algunas y algunos, pensar sobre la propia práctica y cómo incidir en ella es teoría y que lo que consideran realmente como práctico es el desarrollo de técnicas que puedan ser llevadas al aula.

Para nosotras, algunas técnicas, dinámicas, preguntas, han sido sólo ejemplos de cómo podrían plasmarse ciertas cuestiones de las que estábamos hablando en el aula. Ahora bien, son técnicas, dinámicas o preguntas que sólo tienen sentido si están dentro de un contexto relacional que permita sacarle todo su jugo. Es más, cada técnica tiene sentido en algunos contextos, en otros sólo tiene cabida su espíritu pero no su forma, y en otros simplemente no tiene razón de ser. En definitiva, cada técnica puede ayudar a poner una nota de color a la relación o ayudar a abrir una reflexión, pero no puede suplantar la relación, la escucha, la confianza, las palabras necesarias, la apertura o la mirada.

Un ejemplo de lo que puede suceder cuando se da prioridad a la técnica sobre las relaciones, lo pude ver en un centro en el que sus aulas

estaban informatizadas. Desde sus asientos, niñas y niños veían una pantalla de ordenador, pero no a sus compañeros y compañeras. Tampoco podían mover sus sillas para hacer grupos o para dar vida a la clase. Con ello, no quiero decir que la informática o las técnicas no sean algo que pueda ayudar a la labor docente de un modo muy enriquecedor, sino que pierden su sentido cuando impiden o suplantán a la relación.

- **¿PONER EL ACENTO EN LA PREVENCIÓN O EN LA CONTENCIÓN?**

El proyecto Relaciona tiene como finalidad PREVENIR la violencia contra las mujeres, lo que supone pensar y rescatar aquellas prácticas educativas que permiten crear las condiciones para que niñas y niños aprendan a dar un sentido libre, singular, no estereotipado y no violento al hecho de pertenecer a uno u otro sexo; a valorar y reconocer lo que son y hacen las mujeres; a erradicar de su imaginario el modelo de masculinidad violenta; a establecer relaciones afectivas en las que no quepa el sometimiento, etc. Se trata, por tanto, de crear contextos que, no sólo sirvan de contención a las actitudes machistas o violentas, sino que permitan crear relaciones y aprendizajes libres de machismo y de patriarcado.

Sin embargo, no siempre resulta fácil que el profesorado acoja este reto como parte de su tarea. A veces, ante el desbordamiento por la cantidad ingente de trabajo o de exigencias, viven esta propuesta como algo que, en vez de simplificar su tarea, les genera más trabajo aún del que ya tienen.

En diferentes encuentros, cuando alguien ha expuesto alguna situación de sexismo o machismo ocurrida en su centro educativo, se han preguntado de forma automática qué respuesta tendrían que dar ante situaciones de este tipo. Ha sido menos frecuente la pregunta sobre qué hacer para que este tipo de situaciones dejen de darse o que, cuando ocurran, sea percibida por la gran mayoría del alumnado y del profesorado como algo indeseable e intolerable.

Poner el foco de atención fundamentalmente en cómo actuar cuando estas situaciones se dan nos puede llevar a ser una especie de 'apa-

gafuegos' que, a fuerza de poner parches, no logra llegar a la raíz de la violencia. Y eso, a la larga, da más trabajo, porque los frutos de esa raíz crecen y, sin darnos cuenta, puede que se desborde. De hecho, gran parte de esa dificultad para actuar desde la prevención tiene que ver precisamente con que muchas cosas empiezan a desbordarse en algunos centros y, desde ahí, no es fácil pensar serenamente en cómo actuar.

Muchas de las sesiones han estado marcadas por esta disyuntiva. Sin embargo, a pesar de las resistencias, una parte significativa del profesorado asistente ha agradecido el haber tenido un espacio para reflexionar sobre aspectos de su propia práctica que a menudo no tratan con compañeros y compañeras.

- **¿PONER EL ACENTO EN LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES O EN TODO TIPO DE VIOLENCIA?**

El proyecto Relaciona está destinado a la prevención de la violencia contra las mujeres. Sin embargo, a estos encuentros han acudido profesores y profesoras que, por diversos motivos, venían con la convicción de que las sesiones versarían sobre todo tipo de violencia que se da o puede darse dentro del recinto escolar.

Ante esta disyuntiva, el inicio de algunos encuentros ha sido difícil y la negociación sobre qué íbamos a tratar y cómo lo íbamos a hacer ha sido compleja. En uno de los centros, se llegó al acuerdo de tratar situaciones diversas de violencia que se dan en los centros educativos, pero tomando en especial consideración a la hora de analizarlas el papel que juega en cada una de ellas el sexo de las y los protagonistas. Esto permitió una reflexión muy rica que llevó a algunas participantes a decir en la evaluación que les apetecía profundizar más en la prevención de la violencia contra las mujeres.

Por otra parte, ha sido habitual que algunas personas, aun sabiendo que este proyecto va destinado a la violencia contra las mujeres, llegaran a estos encuentros con preguntas como estas: ¿por qué vamos a tratar sólo la violencia contra las mujeres y no la violencia en general?, ¿qué pasa, es que las mujeres no ejercen violencia y los hombres no la sufren?

Estas preguntas han servido para poner sobre la mesa que, aunque existen mujeres que ejercen violencia y hombres que la sufren, siguen candentes unas estructuras y unas maneras de entender el mundo que alientan una violencia contra las mujeres sólo por el hecho de serlo y que siguen identificando masculinidad con dominio, fuerza y, por tanto, con violencia.

A veces, esta explicación ha bastado para que el nudo se deshiciera. Pero, en la mayoría de los casos, ha sido necesario afinar mucho en la respuesta y también en la escucha, lo que ha sido muy enriquecedor porque nos ha obligado a vernos con la complejidad de lo que estábamos tratando, a comprender la necesidad de pensar sin estereotipación pero también sin obviar que la relación de cada uno de los sexos con la violencia es diferente y desigual. En mi caso particular, estas reflexiones han matizado muchísimo mi modo de ver las cosas.

Otras veces, las menos, este diálogo ha sido más difícil y lo que se ha puesto en escena ha sido una resistencia grande a interrogarse sobre qué ha significado en la propia vida el hecho de ser hombre o de ser mujer, cómo cada cual se relaciona con su propio sexo y con el otro sexo, qué papel ha jugado la violencia en sus vidas. Una resistencia comprensible porque no siempre son agradables las respuestas a cada una de estas cuestiones.

DISCURSOS QUE DIFICULTAN LA RELACIÓN DE Y ENTRE LOS SEXOS

Como dije al principio de este texto, atender a la relación es casi una urgencia porque los discursos dominantes sobre qué es la educación y qué es la prevención de la violencia contra las mujeres tienden a obviar o incluso minusvalorar la importancia del intercambio y de todo lo que podemos aprender con la presencia singular de cada hombre o mujer.

- EL PESO DEL PATRIARCADO

Varias cuestiones planteadas a lo largo de las sesiones han estado destinadas a desvelar que los sexos son dos y que, a menudo, pensamos y actuamos como si sólo hubiera uno, el masculino, ignorando o infravalorando todo lo que son y hacen las niñas y las mujeres. A menudo, esto ocurre de un modo muy sutil, sin que las propias personas que actúan así sean conscientes de lo que suponen sus prácticas. Ante esto, ha habido profesores y profesoras que han mostrado resistencias para tratar estas cuestiones porque les resultaba muy difícil reconocer que, de un modo u otro, han sido copartícipes de este juego.

A veces, el peso del androcentrismo (considerar la experiencia masculina como la experiencia por excelencia dejando en los márgenes o en la insignificancia la experiencia femenina) ha sido tan grande que algunos profesores se llegaron a sentir atacados cuando hemos reconocido y dado presencia a lo que son y han sido las mujeres. Del mismo modo, algunas profesoras llegaron a sentir que se estaba minusvalorando a los hombres por lo mismo. Aunque, en la mayoría de los casos, pudieron comprobar, a través de la reflexión conjunta, que reconocer a las mujeres no es dejar de mirar a los hombres, es sólo colocarlas en un lugar más real y visible.

En este sentido, ha sido habitual escuchar a alguna profesora decir '*yo no soy ni feminista ni machista*'. Identificar feminismo como la cara inversa del machismo es otro modo de minusvalorar las aportaciones femeninas porque han sido precisamente los movimientos feministas los que han abierto la puerta para que hoy podamos hacer cursos, talleres o seminarios destinados a hablar sobre las cuestiones que estábamos tratando, para que las mujeres que hemos ido a estos encuentros hayamos podido estudiar y trabajar de forma remunerada, para que los hombres pudieran expresar sentimientos y sentir placer por estar con compañeras que les puedan enriquecer.

Del mismo modo, en más de una sesión, he podido escuchar a alguna profesora o maestra decir que '*las mujeres somos peores que los hombres*' borrando de su mirada el hecho de que han sido mayoritaria-

mente mujeres las que nos han abierto el camino para nombrar la violencia sufrida sólo por el hecho de pertenecer al sexo femenino, para atrevernos a andar solas y libres por las calles, para dar importancia y relevancia a la coeducación, etc.

Hemos podido notar el peso del androcentrismo también cuando se ha valorado lo que hacen o dejan de hacer las mujeres bajo parámetros meramente masculinos. Un profesor dijo en uno de los encuentros que prefería que en las tutorías le visitaran los padres en lugar de las madres porque ellos *'van al grano'* mientras que ellas *'cuentan la vida'*. Pero al escuchar sus propias palabras, él mismo reelaboró lo que había dicho, dándose cuenta de que para conocer a una alumna o alumno es más interesante el relato de su vida donde, en lugar de acotar, se muestran experiencias, sentimientos y un contacto más directo y cercano con lo real.

En varios encuentros con profesorado de Secundaria hemos visto cómo los contenidos que se imparten en muchas materias muestran fundamentalmente lo que han aportado los hombres, como si las mujeres no hubiéramos hecho nada significativo para el desarrollo de la misma, cuando en realidad esto no ha sido así en ninguna de las asignaturas que se imparten en nuestro sistema educativo.

Mostrar curiosidad e interés sobre qué han hecho las mujeres en relación a cada materia, desvelar cómo estas aportaciones enriquecen nuestro conocimiento, contar qué han hecho profesores y profesoras de otros centros para solventar esta cuestión, darles información y herramientas, y crear la máxima complicidad posible entre las y los asistentes a cada encuentro, han sido algunas estrategias que han hecho posible entrar a dialogar sobre este conflicto sin enconamientos.

Para muchas profesoras, este ejercicio ha supuesto descubrir o redescubrir la Historia como un lugar de pertenencia, sin la sensación de ajenidad, de estar pisando un terreno prestado. Asimismo, para muchos profesores, ha supuesto descubrir o redescubrir que no son el centro del mundo, sino una parte del mismo, y que esto, paradójicamente, no les resta libertad, sino que enriquece su campo de referencias.

Si se piensa que el patriarcado (el sometimiento de las mujeres a los hombres) lo ha ocupado todo a lo largo de la historia, sólo queda por rescatar todo lo que este sometimiento ha supuesto en la vida de las mujeres y la lucha que ellas han puesto en marcha para zafarse de este sometimiento. Ahora bien, cuando somos capaces de ver que el patriarcado no lo ha ocupado todo y de valorar la libertad que también ha habido, la mirada hacia lo que son y han sido las mujeres se ensancha y podemos rescatar su creatividad, sus prácticas, sus obras, etc., o sea, podemos traer al aula a mujeres que no han sido sólo producto de su tiempo sino también creadoras de mundo y de historia.

Tener la oportunidad de reconocer lo que son y hacen las mujeres con todas sus aristas y en toda su dimensión, ha permitido reconocer prácticas escolares marcadas por la lógica patriarcal, sabiendo que son sólo una parte de la realidad, ya que junto a estas hay otras que abren espacio para la convivencia y la libertad.

Por ejemplo, ha sido habitual señalar que una gran parte del patio de muchos centros escolares se suele destinar a la práctica del fútbol, de modo que queda poco espacio para otros juegos que suelen preferir las niñas y algunos niños. Pero, junto a esto, he podido escuchar diversas experiencias en las que el profesorado ha logrado diversificar los juegos jugados en los recreos y favorecer el protagonismo libre de las niñas.

Reconocer lo que está fuera del patriarcado es lo que nos da luz y energía para ensanchar los espacios en los que éste no tiene cabida.



- **EL PESO DE LA HOMOLOGACIÓN**

En este momento histórico, ya es discurso dominante que hombres y mujeres tenemos el mismo valor, que tenemos la capacidad para hacer prácticamente las mismas cosas y que, por lo mismo, unos y otras hemos de tener los mismos derechos y oportunidades. O lo que es lo mismo, ya es discurso dominante la igualdad entre hombres y mujeres. Poca gente, hoy en día, se atreve a manifestar abiertamente que no está de acuerdo con esta premisa.

La gran mayoría del profesorado ha acudido a estos encuentros con estas ideas previas. Asimismo, muchos y muchas pensaban que para lograr la igualdad había que desterrar las diferencias entre ambos sexos. Esto era así porque identificaban diferencia con desigualdad. Desde esta forma de ver las cosas, hablar de igualdad significaba, no sólo hablar de igualdad de valor, de derechos o de oportunidades, sino también de una homologación que en realidad era la homologación de lo femenino a lo masculino.

Esta forma de entender la igualdad entre los sexos deja a las mujeres sin autonomía simbólica, ya que se las considera como más, menos o igual que los hombres y no simplemente diferentes. Y, desde ahí, se deja fuera de la mirada el deseo y la singularidad de cada mujer. Una cosa es dar a las niñas, por ejemplo, la oportunidad de jugar al fútbol y otra bien distinta es buscar el modo de que haya el mismo número de niñas que de niños que jueguen a dicho juego. Si detrás no hay deseo, este objetivo se convierte en algo ortopédico que, con la pretensión de igualdad, no da pie a la libertad, una libertad que es siempre imprevisible y que no entiende de cuotas.

Desigualdad y diferencia no son lo mismo. La desigualdad es una forma violenta de no entrar en relación con lo diferente. Convertir la diferencia sexual (la existencia de dos sexos en un mismo mundo) en desigualdad entre los sexos es violencia. Pero negar la diferencia sexual, negar la existencia de dos sexos con cuerpos y experiencias diferentes, es también un modo de violentar las cosas.

Así, por ejemplo, decir que *"no somos hombres ni mujeres, sino personas"*, carece de sentido porque en realidad sí somos personas sexuadas, con sexo. Este tipo de frases parecen indicar, no sólo la necesidad de expresar que tenemos el mismo valor y podemos hacer las mismas cosas, sino también un miedo a nombrar lo que nos diferencia, por si con ello fuéramos a entrar nuevamente en la lógica patriarcal que nos representa como desiguales. Y, desde ahí, una mujer puede sentir que nombrar las especificidades de su cuerpo o lo que ha podido descubrir o aprender por haber nacido mujer en esta cultura va a ir en contra de sí misma. O sea, una mujer puede caer en la tentación de moverse escondiendo al máximo su cuerpo y su experiencia como mujer, lo que es una pérdida de riqueza y un modo encorsetado de vivir.

En un encuentro del Proyecto Relaciona, les pregunté a unas maestras de Educación Infantil qué les dirían a los niños y a las niñas para explicarles la diferencia que existe entre unos y otras. Y, ante mi sorpresa, una de las maestras, en un alarde de abstracción, dijo que les diría que ambos sexos son iguales. Me imaginé la cara de asombro que pondrían las criaturas ante esta respuesta. Una cosa es hacerles entender que niñas y niños tienen el mismo valor y la misma capacidad para hacer prácticamente las mismas cosas, y otra es obviar las diferencias. Tras esta reflexión, ella misma, con mucho humor, se asombró de lo que acababa de decir.

En otro encuentro, se abrió un conflicto cuando un profesor dijo que le parecía empobrecedor el horizonte vital de muchos niños cuando se les orienta sólo hacia el trabajo remunerado y que le parecía más rico el horizonte que se les presenta a muchas niñas cuando se las orienta hacia diferentes facetas (familia, trabajo, estudios, relaciones, afectos, etc.). Una profesora, al escucharle, se enfadó argumentando que este tipo de orientación está llevando a las mujeres a una doble jornada, a un exceso de responsabilidades y a un deterioro de su salud.

Este nudo se desenmarañó cuando esta misma profesora pudo ver el problema en esa mirada patriarcal que tiende a convertir esta riqueza en una fuente de explotación y usurpación, como ha ocurrido también con

tanta riqueza natural que existe en nuestro planeta. Es decir, ella descubrió que el problema no estaba en el horizonte amplio que se les da a las niñas, sino en enseñar a los niños a abusar de esta riqueza en vez de aprender de ella. Y, desde ahí, pudo reconocer que si unas y otros asumieran el modelo masculino tradicional, la vida humana dejaría de existir. En la reflexión conjunta, se llegó a la conclusión de que, junto a la igualdad laboral y salarial, es urgente que ellos pongan en el centro de sus intereses el cuidado, la relación y la valoración de la vida humana, y que ellas aprendan a cuidar sin dejarse de cuidar.

La necesidad de reconocer las diferencias como riqueza y no caer en la tentación de convertirlas en desigualdad nos ha hecho pensar que era fundamental que cada profesor y cada profesora tuvieran la oportunidad de pensar y expresar qué ha significado en su vida ser de uno u otro sexo, cómo son las niñas y los niños con quienes trabajan, qué pueden aprender ellos de ellas, etc. Tirar de este hilo de reflexión nos ha permitido ver la diferencia sexual y no sólo el género: "La experiencia de vivir en un cuerpo femenino o en un cuerpo masculino y el sentido que cada cual da a esta experiencia, es lo que denominamos diferencia sexual. La diferencia sexual no es lo mismo que el género, o sea, no es lo mismo que los estereotipos que las sociedades patriarcales han caracterizado como lo masculino o lo femenino."¹

Este hilo nos ha permitido ver también que los derechos tienen que ver con la igualdad y con la necesidad de justicia, pero que éstos, por sí mismos, no tienen la capacidad para fomentar el intercambio, el reconocimiento del otro sexo, la puesta en juego de los propios deseos o la relación.

Y no quisiera terminar este punto sin expresar algo que me llama sumamente la atención. Ante el neoliberalismo económico que tanta desigualdad genera en el mundo entero, es discurso dominante la libertad económica y financiera, mientras que la igualdad de recursos y oportunidades permanece en un segundo plano. Sin embargo, cuando se habla

¹ Hernández Morales, Graciela y Jaramillo Guijarro, Concepción (2006): La Educación Sexual de niñas y niños de 6 a 12 años. CIDE e Instituto de la Mujer. Madrid.

de la relación de y entre los sexos, es discurso dominante la igualdad, hasta tal punto que tiende a ocupar lugares que no le corresponden y que dejan en la insignificancia la libertad.

MEDIACIONES FALLIDAS

Con unas pocas personas no hemos logrado una mediación que permitiera un intercambio más o menos fructífero. Han sido personas que, aunque generalmente se han mostrado respetuosas, traían una forma de ver las cosas con las que nos fue difícil establecer un diálogo.

Así, por ejemplo, ha habido algunos profesores y profesoras que han venido con posturas que responden a un simbólico patriarcal muy asentado. En una ocasión, mientras hablábamos del doble rasero que existe para valorar la sexualidad de hombres y de mujeres, una maestra planteó que *'hay mucha pelandrusca suelta...'* Según su opinión, las chicas son las responsables del acoso e incluso de las agresiones que sufren por no saber ir suficientemente recatadas. Y, aunque le dimos datos, preguntas, reflexiones que desmentían lo que ella nos decía, se mantuvo firme y sin ningunas ganas de dialogar con lo que le proponíamos.

En otra ocasión, cuando una profesora expuso cómo muchos niños viven el hecho de jugar o no jugar al fútbol como si fuera una vara de medir su masculinidad, un profesor de educación física, al que le encantaba el fútbol, en vez de dialogar con ella y exponer su experiencia, simplemente dijo que era una tontería lo que esta mujer decía y ya no volvió a nuestros encuentros. No pudo entender que ella no estaba en contra del fútbol en sí mismo, sino con algunos significados que se le dan a este deporte.

Hubo quienes vinieron con el interés de conocer el modo de contener las conductas disruptivas, entendiéndolas como simples escollos para impartir sus clases y no como síntomas de sentimientos, vivencias o intereses con los que hay que dialogar. En el fondo de esta cuestión ha estado un viejo debate, auspiciado fundamentalmente por profesorado de

Secundaria, en relación a si su papel es sólo el de formar o también el de educar, como si se pudiera prescindir de la vida, de la relación y de los cuerpos cuando entramos en un aula. Con esta visión de las cosas, algunas personas, al conocer nuestra propuesta, dejaron de asistir.

PONER PALABRAS A LA PRÁCTICA DE LA RELACIÓN

La experiencia sin palabras corre el riesgo de quedarse sin significado, atrapada en sí misma, sin capacidad para engendrar nuevas preguntas o prácticas. Por lo que, además de relacionarnos, hemos intercambiado palabras, símbolos o datos para poder hablar sobre qué es y qué significan las relaciones en cada práctica docente. Se trataba de pensar y reconocer lo vivido con un lenguaje propio, sin paquetes discursivos preelaborados y con la mayor amplitud de miras posible.

Desgranar los elementos que conforman una relación ha supuesto poner palabras a experiencias que, no sólo habíamos vivido en otros contextos, sino que estábamos compartiendo en el momento presente. Pensar desde la propia experiencia ha permitido reconocer matices diversos de lo que es o puede ser una relación, valorar el papel que juegan las relaciones en nuestras vidas, comprender la importancia de cuidarlas y cultivarlas, tomar conciencia de las limitaciones y también de las destrezas con las que cada cual se ve a la hora de relacionarse y, finalmente, comprender la necesidad de prestar atención para que las técnicas o la propia burocracia no las suplanten.

Hablar sobre la práctica de la relación nos ha llevado, en muchos de los encuentros, a poner sobre la mesa lo que no se suele poner y a compartir sentimientos que no suelen nombrarse. Este ejercicio ha generado risa, complicidad, emociones encontradas, felicidad, resistencias, conflictos, o lo que es lo mismo, ha ido generando, en unos casos más que en otros, un suelo más firme y real para el desarrollo de las relaciones que allí, en el momento presente, estábamos viviendo. Del mismo modo, en más de una ocasión, ha despertado esa serenidad propia de quienes

entran en contacto con algo que, por ser fundamental, no siempre se percibe en toda su dimensión.

Entrar en relación y poner palabras a la propia experiencia implica estar presentes 'en carne y hueso' y atender a lo que sucede, a lo que nos sucede. Se trata, por tanto, de hurgar en lo que hay, en lo que somos, en lo real y no hacer como si fuésemos otros u otras.

No prescindir de lo que somos es tomar en consideración, a la hora de pensar o de hacer propuestas, que somos sexuados, que nuestros cuerpos son finitos pero paradójicamente con una infinidad de posibilidades de ser o de expresarse, que tenemos una historia que ha estado condicionada pero no determinada por el contexto cultural que nos ha tocado vivir y por las relaciones que hemos podido establecer.

Desde ahí, ha sido posible abordar diversas cuestiones relacionadas con la prevención de la violencia contra las mujeres, no como un tema u objeto ajeno a lo que somos y vivimos. Con esta invitación, queríamos que las y los participantes pudieran llevar las preguntas, la experiencia y los aprendizajes obtenidos en cada encuentro instalados en su piel, de tal modo, que pudieran ir con ellos a cualquier parte. Y que descubrieran el potencial que supone pensar a 'partir de sí', lo que no implica regodearse en sí o caer en un pensamiento autoreferencial, sino, tal como dijo Adrienne Rich² refiriéndose a Raya Dunayevskaya: *'tiene un marcado sentido de las ideas hechas sangre y piel, del pensador o pensadora individual limitado por su individualidad y que sin embargo desarrolla una conversación con el mundo.'*

La oportunidad de hablar una y otra vez sobre la práctica de la relación con profesoras y profesores de diferentes etapas educativas, de lugares diversos, con edades y experiencias dispares y singulares, nos ha dado la oportunidad de generar una reflexión rica, viva y profunda sobre qué es y en qué consiste dicha práctica que intentaré sistematizar a continuación procurando, en la medida de lo posible, no empobrecer su espíritu.

² En Adrienne Rich (2005): *Artes de lo posible*. horas y HORAS. Madrid.

- LA RELACIÓN ES COSA DE DOS

Entrar en relación es tener un espacio para compartir aquello que cada una de las personas implicadas es, siente, piensa, sabe, hace, desea y necesita. O lo que es lo mismo, cada relación se forma a través del encuentro de dos personas diferentes y singulares entre sí. Esto que puede parecer una perogrullada, se trata en realidad de algo que a menudo no se tiene presente, lo que, a su vez, da lugar a muchos desencuentros derivados de la fusión o confusión con la otra o el otro.

Para entablar una relación libre de violencia es necesario aprender a aceptar que la otra persona es realmente otra persona. Sin embargo, en nuestra cultura es habitual pensar, o más aún sentir que, si no compartimos los mismos gustos, pensamientos o criterios, la relación corre el riesgo de quebrarse. Cuando, en realidad, la diferencia, tanto la que nos resulta gratificante como la que nos resulta más problemática, es consustancial a cualquier relación.

Así, por ejemplo, si un docente intenta moldear a su alumnado para que sienta, piense o valore las cosas del mismo modo que él, estará poniendo un freno a la relación porque no estará interesándose, dialogando y entrando en contacto con la singularidad de cada alumna o alumno. Con el afán de que en su discurso o en la dinámica de la clase no haya fisuras o dificultades, estará quebrando la propia relación. Todas y todos sabemos que muchas balsas de aceite se sostienen a costa del silencio de alguien, o peor aún, de su sometimiento.

Del mismo modo, si una profesora entra en el aula, obviando todo lo que siente, piensa o duda, acatando sin más lo que desde fuera le han dicho que es su rol como docente, en realidad estará poniendo freno a la relación porque su alumnado no tendrá la oportunidad de saber quién es esa persona que le da clases ni, por tanto, de poder entablar un diálogo vivo con ella. Asimismo, esta profesora se relacionará con los contenidos como algo ajeno a sí, estará repitiendo sin más lo que otras personas han creado o dicho sin dialogar con ello, sin dejarse tocar por lo que explica o transmite, acotando el espacio para la transformación y la creatividad.

En definitiva, en lugar de enseñar con originalidad, se someterá a un patrón prefijado de docencia que, tal vez, le ayude a ajustarse a los códigos que habitualmente usan sus colegas evitando 'llamar la atención' o que las discrepancias cobren protagonismo, pero no le ayudará a ESTAR y a SER cuando esté junto a ellas o ellos.

Esta propuesta de atreverse a ser singular, a llevar lo que somos al aula, choca con la idea de que todo el equipo docente ha de tener los mismos criterios y transmitir las mismas nociones sobre la vida y las relaciones para que el alumnado pueda percibir cierta coherencia. Es cierto que todo el profesorado ha de estar de acuerdo en que los comportamientos o planteamientos violentos y discriminatorios son intolerables dentro de un recinto escolar. Ahora bien, también es cierto que las diferentes formas de entender la vida, los matices y preguntas que cada docente se hace, las maneras diversas de relacionarse, los acentos que cada cual pone en una u otra cuestión son una riqueza para el alumnado que le permitirá, además, descubrir que cada relación es única e insustituible. Del mismo modo, si se permite que esta diversidad circule en la relación que el profesorado establece entre sí, el intercambio y el diálogo supondrán una oportunidad para que cada docente pueda enriquecerse y llevar esa riqueza a su práctica educativa.

• LOS OTROS Y LAS OTRAS NOS CONFORMAN

Prácticamente todo lo que somos se lo debemos a otras personas. No existiríamos si no se nos hubiera engendrado y si nuestra madre no nos hubiera parido. Nuestra forma de pensar, cuidarnos, sentir y actuar está marcada por el contexto y el momento histórico que nos ha tocado vivir, por las relaciones que hemos tenido la oportunidad de establecer, por las palabras, libros, películas o canciones que hemos tenido a nuestra disposición, por los referentes que hemos podido conocer.

Sin cuerpo, sin cultura y sin relaciones no somos nada y, sin lo que son y aportan otras personas, no tendríamos cuerpo, cultura ni relaciones. Tomar conciencia de ello es humanizarnos, ya que significa desprendernos

de la ficción de que podemos crear desde la nada, existir sin lo que nos aportan las y los demás, vivir como si la finitud y la limitación no formaran parte de nuestra naturaleza. Este ejercicio de humildad, además de hacernos tocar tierra y vernos con lo que realmente somos, implica valorar a las otras personas, o lo que es lo mismo, significa rebajar la violencia que hay en cada uno y en cada una.

En diversos encuentros del Proyecto Relaciona, varios profesores y profesoras han manifestado su convicción de que esta dificultad para reconocer a las y los demás está alimentando mucha de la violencia existente. Lo han hecho relatando experiencias en la que niños o chicos, y a veces también niñas o chicas, que tienden a hacer uso de la violencia para afirmarse y hacerse valer, se incomodan a la hora de decir 'gracias', 'por favor' o 'lo siento' porque lo viven como si fuera una forma de minusvalorarse, como si este tipo de gestos les colocara en un estatus de inferioridad ante la otra persona, cuando en realidad son gestos de grandeza en la medida que señalan su pertenencia al género humano, o sea, una existencia que no tiene posibilidad de ser sin otros y otras.

- **LA LIBERTAD EN RELACIÓN**

Los dos puntos anteriores pueden parecer contradictorios entre sí. Decir que la otra persona es realmente otra persona diferente a mí y, a la vez, decir que las otras personas me nutren, hacen posible mi existencia y, por tanto, forman parte de mí, es poner sobre la mesa una paradoja (no una contradicción) en la que, si sabemos leerla bien, podemos encontrar una de las claves para ser libres en el seno de las relaciones que establecemos.

Como ya he dicho, la autosuficiencia es un ideal que, como tal, implica una concepción de las cosas que no se corresponde con lo real y que, además, nos lleva a despreciar a las y los demás. Ahora bien, el hecho de reconocer que dependemos de las y los demás para existir no significa que no seamos personas singulares, únicas e insustituibles.

De lo que estoy hablando es de que, además de una dependencia que nos lleva a la anulación, existe otra que nos ayuda a crecer y a

encontrar los cauces para desplegar nuestra singularidad en el mundo. Cuando entendemos la dependencia hacia otro u otra en término de poder, ésta nos lleva al sometimiento y al individualismo, pero cuando es la autoridad la que le da vida, ésta nos facilita la libertad y la relación.

En la lógica del poder, los seres humanos valemos por lo que tenemos, de modo que, por ejemplo, si alguien sabe mucho sobre algo (tiene un conocimiento) se considera que se trata de alguien que vale más que quien no sabe nada sobre eso. Y, desde esa lógica, alguien que quiere hacerse valer puede llegar a la conclusión de que le conviene despreciar lo que el otro o la otra saben restándole valor o, por el contrario, aprenderse 'al dedillo' ese conocimiento para demostrar su valía. Con este modo de proceder, el lugar para la creatividad y la singularidad se reduce enormemente al reducir lo que somos en ser más, menos o igual que otro u otra, en vez de ser simplemente diferentes, singulares, libres.

Esta reflexión es muy importante para quien enseña porque dar lugar a la autoridad, (no a un "todo vale") permite el aprendizaje y las ganas de seguir aprendiendo. La autoridad no es algo que se tenga, sino algo que otra persona nos reconoce en la propia relación. Como dijo la pedagoga Concepción Jaramillo, una de las asesoras del Proyecto Relaciona, *"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"*.³ Tener sentido de la autoridad es comprender que estar cerca de alguien que sabe y conoce cosas que yo no sé ni conozco me enriquecerá, me permitirá entrar en diálogo con mundos y posibilidades desconocidas, un diálogo que puede transformarme y llenar de matices, preguntas o nuevas certezas a mi experiencia.

³ Concepción Jaramillo Guijarro (noviembre de 2000): "Un nuevo modelo de formación del profesorado: tomar y dar la palabra" en Cuadernos de Pedagogía n.º 296, Editorial CISSPRAXIS, Barcelona.

La libertad es contagiosa, estar cerca de alguien libre nos enriquece, nos da mimbres para dar forma a nuestra libertad. Y, en ese juego, la relación no destruye la singularidad, sino todo lo contrario, le da alas. La libertad así entendida no es 'hacer lo que me da la gana', sino poder SER y ESTAR con lo que se es y se va siendo en cada encuentro, en cada relación.

La lógica del poder es la que nos lleva a hablar de igualdad o desigualdad. La igualdad tiene que ver con la justicia, con lograr que todos y todas tengamos el mismo poder (un reparto igualitario de la riqueza o de los derechos) y esto, aunque importante, no es suficiente a la hora de relacionarnos. La relación tiene que ver con otra cosa, con la capacidad de reconocer lo que el otro o la otra aportan y con las ganas de entrar a dialogar con ello, o sea, tiene que ver con un sentido de la autoridad.

La autoridad ha circulado en gran parte de los encuentros del Proyecto Relaciona. En palabras de una profesora hablando del papel jugado por la asesora, *'la profe nos ligó con su experiencia, hablando de autoridad, se la ganó total...'*

• LA APERTURA A LO OTRO

La apertura y el interés por lo que hace, dice, piensa, crea o siente otra persona es, como ya he ido diciendo, una fuente de enriquecimiento y, por tanto, también de libertad. Para que eso sea posible, para que lo otro tenga cabida en mí necesito saber que soy inacabada, que aprender, dudar y estar abierta a la transformación es señal de que estoy viva. Es saber, como dijo Luisa Muraro que '(...) lo otro, que antes definía negativamente mi identidad, ahora la in-define, la abre indefinidamente.'

Hablar de apertura a lo otro nos remite a la escucha. En prácticamente todos los grupos con los que tuve la oportunidad de trabajar, les he preguntado qué hacen en sus aulas para fomentar la escucha entre su alumnado. Ante esta pregunta, ha sido habitual que plantearan como la única práctica relevante el reparto de turno de palabras. Tener turno de

palabras permite que todos y todas puedan hablar aminorando la ansiedad porque saben que tendrán la oportunidad de hacerlo, pero no garantiza la escucha. Ante esta reflexión, se abría un vacío, un no sé qué, como si nunca se hubieran parado a pensar qué significa eso de escuchar y dejarse dar por lo que las otras y los otros dicen.

Además, para mí, este es un ejemplo de lo fácil que es que el poder se cuele en nuestras relaciones. Repartir el poder (en este caso, repartir el tiempo para hablar) es insuficiente, no garantiza que cada niño y cada niña se atrevan a decir lo que realmente quieren decir, que las y los demás sientan interés por aprender con lo que dice cada cual, que la riqueza del intercambio se ponga en juego.

Hablar de la apertura a lo otro nos remite también, tal como ha ocurrido en muchos de los encuentros del Proyecto Relaciona, a un miedo que nace de esa larga historia de violencia contra las mujeres en la que, para demasiadas, dar y dejarse dar ha significado un riesgo para sus propias vidas. De ahí que, la apertura hacia lo otro diferente a mí ha de ir de la mano de un 'no perder el propio centro', de un saber estar presente y no diluirse en la corriente que nos propone el otro o la otra.

Estar en el propio centro no es sinónimo de estar 'encerrada o encerrado en sí' o de marcar territorio (lo que conlleva un exceso de energía), sino, simplemente, darse permiso para SER y para, como ya he dicho, ESTAR PRESENTE en lo que sucede en cada relación. Cuanto más centradas o centrados estamos, más fácil resulta dejarnos llevar por los pasos de otra persona sin pisarla y sin diluirnos, más fácil es crear y proponer pasos nuevos sin violentar ni violentarse, más fácil es desmarcarnos del baile creado cuando vemos que no tiene sentido continuar.

Desde ahí, lo que tiene sentido enseñar a las niñas, y de otro modo también a los niños, es a relacionarse sin someterse ni someter, sin perderse en el otro, sin perder su propio centro, poniendo en juego sus deseos, sentimientos, ideas, necesidades, y también, sin perder el tiempo. No se trata, por tanto, de enseñarles a desconfiar de las relaciones, a estar a la defensiva para no caer en el sometimiento, a crear una muralla

a su alrededor para que nadie pueda acercarse demasiado, limitando así sus posibilidades de relación. Pero, no es fácil enseñar todo esto si no lo hemos incorporado a nuestra propia vivencia.

• LOS CONFLICTOS Y LA VIOLENCIA

En muchos de los encuentros, hemos propuesto a las y los participantes que dijeran qué entienden por violencia. Con este pequeño ejercicio, hemos podido observar que es habitual identificar violencia con conflicto. Una identificación que deja sin palabras a la práctica de buscar qué hacer para afrontar las discrepancias, incompatibilidades, dificultades o problemas de modo que no dañe a la relación y que permita que cada cual siga mostrando lo que es, lo que siente, lo que desea y lo que necesita. O sea, deja sin palabras una parte fundamental de cualquier relación que aspira a una cierta profundidad.

El conflicto tiene que ver con los nudos y dificultades con las que nos enfrentamos por el hecho de ser diferentes y que, cuando son tratados sin violencia y desde el deseo de seguir en relación, pueden convertirse en riqueza y en una oportunidad para conocerse mejor. Abrir los conflictos sin violencia es una práctica compleja y a menudo difícil porque son muchos los sentimientos que entran en juego, con lo que ha sido gratificante ver que, en algunos de estos encuentros, esto haya sido posible.

Así, por ejemplo, una de las cuestiones tratadas y que ha generado muchas resistencias y controversias ha sido el uso del lenguaje. Para explicar cómo el uso del lenguaje puede invisibilizar a las mujeres, he usado una fórmula que aprendí en la facultad cuando estudiaba y que dice lo siguiente: si lo MASCULINO (los profesores, por ejemplo) = lo MASCULINO (los profesores) + lo FEMENINO (las profesoras); entonces lo FEMENINO = cero. En uno de los encuentros, cuando puse esta fórmula en la pizarra, una profesora de lengua manifestó su desacuerdo. Ella dijo que había otras cosas más importantes y prioritarias, que hablar en masculino y en femenino era sacar las cosas un poco de quicio, etc.

Era su forma de ver las cosas y, como tal, le dimos un espacio y una acogida. Pero, en la última sesión, ella contó que se sorprendió a sí misma diciendo en una clase ‘*¡señoras y señores!*’ en vez de ‘*¡señores!*’ como solía dirigirse a su alumnado cuando quería hacerles callar y llamarles la atención.

Hablándolo más despacio, he podido entender que, a veces, detrás de las discrepancias y los desacuerdos, hay una persona repensando lo que ya tenía asentado, reelaborando, en movimiento... De modo que, tal como ocurrió en este caso, tiene más sentido seguir dialogando, hacer preguntas, dar información, invitar a que cada cual profundice en su propia reflexión, que entrar en un debate con posturas cerradas y contrapuestas entre sí.

Otro conflicto que ha surgido con cierta frecuencia ha girado en torno a la pertinencia o no de hablar sobre la violencia contra las mujeres y dar lugar a su prevención desde la práctica docente. Muchas profesoras y algún profesor expresaron su desazón por encontrarse solos y solas a la hora de trabajar sobre estas cuestiones en su centro y al comprobar el desinterés de compañeros y compañeras. Y, aunque estas sesiones han servido para consolidar el encuentro, la complicidad y el intercambio entre quienes ya traían este convencimiento, también han sido testigos de este conflicto.

Abrir este conflicto en un marco de escucha, ha hecho posible una reflexión que ha ido más allá de un simple debate entre posturas enfrentadas. Partir de la propia experiencia como hombre o mujer, escuchar cómo lo viven otras y otros, descubrir la riqueza que surge cuando la diferencia sexual entra en juego, dialogar con las resistencias, estar en disposición de aprender de y con las y los demás, no pretender imponer sino intercambiar, han sido prácticas que han permitido, como dijo una profesora, abrir brechas para que este diálogo contagiara no sólo a quienes participaran en estos encuentros, sino también a colegas que en un principio no habían mostrado interés por estas cuestiones. Son brechas que han permitido también salirse del androcentrismo para dar cabida a la escucha de lo que las mujeres dicen, sienten, desean o necesitan, sin etiquetarlo como ‘exageraciones’.

Por otra parte, a la hora de explicar qué es la violencia, a muchas de nosotras, las asesoras, nos ha orientado lo que escribí en su día y que dice así: *‘ejercer violencia es imponer pensamientos o valores por la fuerza, es excluir e infravalorar todo lo que pone en cuestión el poder de quien la pone en marcha y la utiliza.’*⁴ (Cuadernos de Educación no Sexista, n.º 7, Instituto de la Mujer, Madrid, 2000). En cada encuentro, esta definición ha ido matizándose. Desvelar diferentes manifestaciones de violencia nos ha permitido ver que ésta se inscribe dentro de la lógica del poder (ser más, menos o igual que otro u otra, o lo que es lo mismo, ganar, perder o empatar). Por lo que salirse de esa lógica y entrar en otra que, en vez de medirnos con las demás personas, seamos capaces de VERLAS, descubrir con ellas, aprender de ellas, discurrir con ellas, sintiendo el gusto de ser singulares y de entrar con nuestra singularidad en relación.

En algunos encuentros pudimos presenciar actitudes violentas, aunque también hemos podido descubrir cómo contenerlas sin dejarse arrastrar por su lógica. Esto fue lo que ocurrió, por ejemplo, en una de las sesiones en la que participó un profesor que constantemente interrumpía lo que decía cualquiera de las participantes o la propia asesora con comentarios sexistas y homófobos.

Como si nos hubiéramos puesto de acuerdo, ninguna de las participantes entró a discutir o a rebatir lo que él decía, cada vez que él hablaba de este modo se hacía un pequeño silencio y continuábamos el diálogo donde lo habíamos dejado, como si él no hubiese dicho nada. Y así, poco a poco, él fue callándose. No sé si llegó a escuchar algo de lo que dijimos pero, al menos, entendió que, con su manera de actuar, no conseguía el protagonismo perseguido.

Este tipo de prácticas se ponen en juego cuando lo que nos mueve, más que parar los pies a quien actúa con violencia, es no perder la oportunidad de poder profundizar en las cuestiones que nos interesan.

⁴ Hernández Morales, Graciela (2000) Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud. Cuadernos de Educación no Sexista, n.º 7. Madrid: Instituto de la Mujer.

Esto es posible cuando la violencia y su lógica no ocupan demasiado espacio en nuestra mente, dejándonos la posibilidad de ver que ésta es sólo una parte de la realidad. Desde ahí, es más fácil tirar del hilo 'no violento' y ensanchar su espacio.

• LA DIFERENCIA SEXUAL

Sólo desde el reconocimiento de las diferencias, de lo que el otro o la otra despliegan en el mundo, desde su singularidad y originalidad, es posible desplazar el poder, la fuerza y la violencia para hacer circular la autoridad en la relación de y entre los sexos: "Se dice con frecuencia que el origen de la violencia contra las mujeres es la desigualdad. Yo sostengo, en cambio, que la desigualdad es en sí misma violencia (...)"⁵

(...)El origen de esta violencia está en otro lugar, está en una dificultad de determinados hombres para relacionarse con la diferencia femenina. Son hombres atrapados en la lógica del poder, esa lógica que tiende a interpretar las diferencias en términos de lucha, considerando que se es más, igual o menos que otras u otros y no simplemente diferente. Son hombres que, por tanto, optan por estereotipar la riqueza que existe en la diferencia sexual femenina para dominarla y defenderse, en lugar de relacionarse con ella.

Lo que está realmente en juego, por tanto, es la relación con la disparidad, con la diferencia de cada hombre y de cada mujer, ésa que nos puede enseñar algo nuevo o mover algo nuestro si nos dejamos traspasar por ella. Quizás sea precisamente esta carencia, este miedo a dejarse dar y a no ser autosuficiente, la que explique por qué en aquellos países donde las políticas de igualdad han llegado a un mayor nivel de implantación, la violencia contra las mujeres siga persistiendo."

⁵ Hernández Morales, Graciela (mayo de 2005): Violencia contra las mujeres: reconocer a las mujeres es prevenir la violencia. En el monográfico 'La violencia y sus víctimas' de la revista Crítica n.º 925. Fundación Castoverde, Madrid.

En diversos encuentros del Proyecto Relaciona, les sugerí a las y los participantes que pensarán en una experiencia de sus vidas en la que había sido significativo el hecho de ser hombre o de ser mujer. La gran mayoría de las mujeres relataron experiencias de discriminación, desigualdad o violencia. Creo que este es un síntoma de que, hoy en día, las mujeres han aprendido a reconocer la discriminación que conlleva el ser mujer, pero siguen dejando en suspenso la libertad que también se da en la experiencia femenina. Y así, sin pretenderlo, muchas habían hecho suya esa representación patriarcal y violenta que ignora e infravalora lo que las mujeres aportan y crean desde su deseo.

De este modo, hemos visto la pertinencia de interrogarnos por las experiencias de libertad femeninas. Reconocerlas y nombrarlas ha sido muy gratificante porque ha dado una visión de las mujeres más amplia. Cuando han sido capaces de reconocerse, por ejemplo, como portadoras de una empatía que les enriquece, de un sentido del cuidado que las lleva a cuidar sin descuidarse, de una capacidad para expresar sentimientos que las hace más conscientes de lo que viven, de un deseo de libertad que las lleva a estar en lugares que hasta hace bien poco les estaba vedado, de una relación más terrenal con la vida y la muerte, etc. se les ha abierto un horizonte de sentido en el que dejan de medirse con el deseo masculino para empezar a medirse con su propio deseo. Asimismo, desde ahí han podido reconocer a las otras mujeres como portadoras de grandeza, lo que ha significado en algunos casos tener, no sólo más referentes de libertad, sino una mayor predisposición para recuperar y sanar relaciones con madres, abuelas, etc. Una participante escribió estas palabras en su evaluación, *“Querida abuela: Merecerías estar aquí. Desde la cordialidad y la serenidad hablando de este asunto que tanto nos distanció. Tal vez tengamos otra oportunidad.”*

Los hombres, por su parte, al ser preguntados por experiencias de su vida en las que ha sido significativo pertenecer al sexo masculino, a menudo han mostrado extrañeza como si no encontraran sentido a la pregunta. Profundizando en ello, muchos han podido reconocer que esta sensación venía dada por una percepción androcéntrica de la vida, en la que

lo vivido, sentido, deseado y creado por los hombres se representa como lo vivido, sentido, deseado y creado por el conjunto de la humanidad, dejando en suspenso y en silencio la experiencia femenina. Y, por tanto, es una visión en la que no les resulta fácil comprender que la experiencia masculina es sólo una parte de la experiencia humana. A partir de esta reflexión, algunos profesores han podido reconocer que, cuando dicen que ambos sexos son iguales, en el fondo estaban diciendo que ambos sexos son o han de ser iguales a los hombres.

Esta es una visión de las cosas que impide reconocer los privilegios que se otorgan a los hombres sólo por el hecho de serlo y también todo lo que ellos pueden descubrir y aprender de y con las mujeres. Los hombres que han conseguido deshacer este nudo, han podido hablar, no sólo de sus privilegios, sino también del coste que éstos han supuesto para su vida afectiva y emocional. Del mismo modo, han vivido una cierta liberación al entender que ya no tienen que ser 'el centro del mundo' sino sólo una parte del mismo. Reconocerse como parte y no como el todo les permite estar abiertos y enriquecerse con la singularidad de las y los demás. Esto ha supuesto, además, entender que este modo androcéntrico de estar en el mundo genera violencia, sobre todo contra las mujeres, pero también sobre sí mismos.

Es una reflexión que ha permitido deshacer la idea inicial que algunos y también algunas traían de que se trataba de un espacio para hablar sobre las niñas, chicas y mujeres, como si no se tratara de algo que afecta también a lo que viven, experimentan y hacen los niños, chicos y hombres. De hecho, gran parte de la violencia que se da en el mundo, tiene que ver con el modo en que se ha representado de forma tradicional la masculinidad, una forma que algunas mujeres, hoy en día, en nombre de una igualdad mal entendida, también la asumen para sí.

Esta reflexión les ha permitido comprender que es necesario atender la relación entre los sexos, entre hombres y mujeres, para que no sea el poder, sino la autoridad la que entre a formar parte del juego. Y que es necesario también atender a la relación de los sexos, o sea, las relaciones que se dan entre mujeres para que sean espacios de libertad y de enrique-

cimiento, y las relaciones que se dan entre hombres para que sean espacios en los que quepa la expresión de los afectos y la contención de la violencia.

Escudriñar en nuestra experiencia como hombres o como mujeres, en lo que nos ha sucedido por ser de uno u otro sexo, preguntarnos cuál es o puede llegar a ser nuestra responsabilidad ante esta violencia que afecta de forma distinta y desigual a hombres y mujeres, ha hecho que la reflexión en cada sesión tocara tierra, no se basara en abstracciones, estereotipaciones o generalizaciones, si no en las experiencias concretas, diversas y reales que hombres y mujeres tienen de vivir y sentir estas cuestiones.

REPENSAR LA PROPIA PRÁCTICA DESDE PARÁMETROS NUEVOS

A través de las relaciones creadas en estos encuentros, propusimos al profesorado pensar sobre su práctica docente huyendo de la abstracción, o sea, permaneciendo en contacto con la propia experiencia, con la realidad que cambia constantemente, con lo que somos y con lo que hay. Esto nos permitió poner una medida más humana al pensamiento y a la práctica, y, también, desentrañar aspectos de lo que tienen delante día a día pero que no siempre lo perciben ni lo valoran. En palabras de profesoras y profesores que han participado en algunos de estos encuentros:

- *“... me ha ayudado a descubrir muchas cosas que antes no había tenido en cuenta...”*
- *“... ha conllevado la clarificación de ideas que siempre ‘andan por la cabeza’ y que muchas veces no nos atrevemos a poner en práctica.”*
- *“... redefinir ayuda a poner las cosas en su sitio.”*
- *“... el curso me ha servido para reflexionar, cosa que en los tiempos que corren creo que hacemos poco (por prisas, por miedo a descubrir aquello que cuidadosamente hemos tapado...)”*

Tocar tierra, verse con lo que hay y con lo que cada cual es, ha supuesto preguntarse cuál es la posibilidad real que cada docente tiene de intervenir, de transformar, de prevenir la violencia contra las mujeres. Ha sido una reflexión sumamente necesaria porque poner medida desde lo real al propio trabajo ha supuesto liberarse de exigencias imposibles de cumplir, así como de una parálisis propia de quien se siente atrapado o atrapada por la desmesura.

Dar espacio para hacerse preguntas tan elementales como “¿qué estoy haciendo ya para prevenir la violencia contra las mujeres?, ¿qué puedo hacer?, ¿con quién lo puedo hacer?, ¿qué estoy realmente dispuesta o dispuesto a dar, a renunciar, a poner en juego?, ¿de qué tiempo dispongo?, ¿con qué límites físicos, familiares y personales cuento?” ha generado en gran parte de los encuentros un relax y una alegría de quien descubre que ya no tiene que obligarse a hacer lo que no puede hacer, pero que ha de mimar y cuidar aquello que sí puede hacer y que, en muchas ocasiones, ya lo estaba haciendo.

Así, por ejemplo, en uno de los encuentros una profesora dijo: ‘... quizás no se pueden cambiar los anuncios publicitarios, ni el orden imperante... pero al menos sí se pueden cuestionar y discutir.’ De este modo, ella recogió el valor de lo simbólico, o lo que es lo mismo, nuestra capacidad para cuestionar determinados anuncios permite que éstos tengan menos poder sobre nosotros y nosotras. Y quizá, con este ejercicio, dejemos de darles crédito y de prestarles atención, dejando de ocupar tanto espacio en nuestras vidas, aunque sigan existiendo en nuestro entorno. Y eso, aunque no suficiente, ya es importante.

Otro ejemplo, en relación a la propia dinámica escolar, ha tenido que ver con la desazón creada cuando alguna profesora o algún profesor ha expresado que no hay unanimidad en los claustros para hacer coeducación y prevenir la violencia contra las mujeres, o que existen colegas que, en su práctica, promueven justo lo contrario. En ocasiones, este dato les lleva a la parálisis porque hay un discurso prefabricado que dice que no se puede hacer nada sensato si no hay consenso entre todo el profesorado. Sin embargo, esta es una parálisis que tiende a diluirse cuando la

mirada cambia de rumbo y se dirige hacia la pregunta '¿qué es posible para mí hacer en ese contexto concreto?', '¿con quién y de qué modo lo puedo hacer?'.
En esta reflexión ha sido interesante recordar esa huella dejada, cuando éramos estudiantes, por docentes que se atrevieron a decir o hacer algo que tocaba directamente nuestras entrañas, aunque las y los demás hicieran o dijeran justo lo contrario. Del mismo modo, ha sido fructífero discernir diversas prácticas en las que una profesora, en la relación con otra, le ha ido contagiando su deseo de dar valor y reconocimiento a las niñas o de ayudar a los niños a expresar sus sentimientos sin violencia. Y, cómo, desde ahí, han contagiado a otro o a otra, y así, poco a poco, han ido generando una red que no hubiera sido posible si se hubieran dejado abrumar por lo que parecía imposible.

La propuesta de actuar con medida ha despertado la imaginación y el deseo. Asimismo, ha rebajado la culpa por no hacer lo suficiente. Estas son algunas frases escritas en las evaluaciones de docentes que han participado en el Proyecto Relaciona:



- *"... no hace falta hacer todo, sino que cada cual habrá de poner medida a su trabajo en función de sus deseos, posibilidades, fuerzas, etc..."*
- *"sé lo que no puedo hacer, a partir de ahí habré de pensar en qué puedo hacer..."*
- *"... no me ha hecho sentirme culpable; por poco que hagas, fíjate en lo poco que haces bien..."*

El intento de poner medida a la propia práctica poniendo verdad y sentido a lo que pasa, ha servido, no sólo para ver qué es posible hacer y de qué modo hacerlo en la relación con el alumnado y con toda la comunidad educativa, sino también para tomar conciencia del valor que tenía lo que estábamos viviendo en el momento presente. Así, al preguntarnos sobre qué nos había ocurrido y en qué nos habíamos transformado a raíz de cada encuentro, ha sido más fácil no magnificar ni minimizar lo vivido.

Como ya dije en el año 2001,⁶ parafraseando a Hannah Arendt: *"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...'*⁷ y que, con más frecuencia de lo que a simple vista suele parecer *'... un acto, un gesto, una palabra bastan para cambiar cualquier constelación...'*⁸

⁶ Graciela Hernández Morales (2001) 'Un intercambio de experiencias singulares' en Relaciona: Una propuesta ante la violencia, Cuadernos de Educación no sexista n.º11. Madrid: Instituto de la Mujer.

⁷ Hannah Arendt (1993): La Condición Humana, Paidós, Barcelona. Página 214.

⁸ Íbid.





ESTADOS
UNIDOS

MINISTERIO DE
ECONOMÍA

SECRETARÍA
ESTADO DE
DESARROLLO
ECONÓMICO

INSTITUTO
CIDE



ESTADOS
UNIDOS

MINISTERIO DE
EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y FAMILIA

Cide
CENTRO DE INVESTIGACIONES
ECONÓMICAS DEL INSTITUTO CIDE