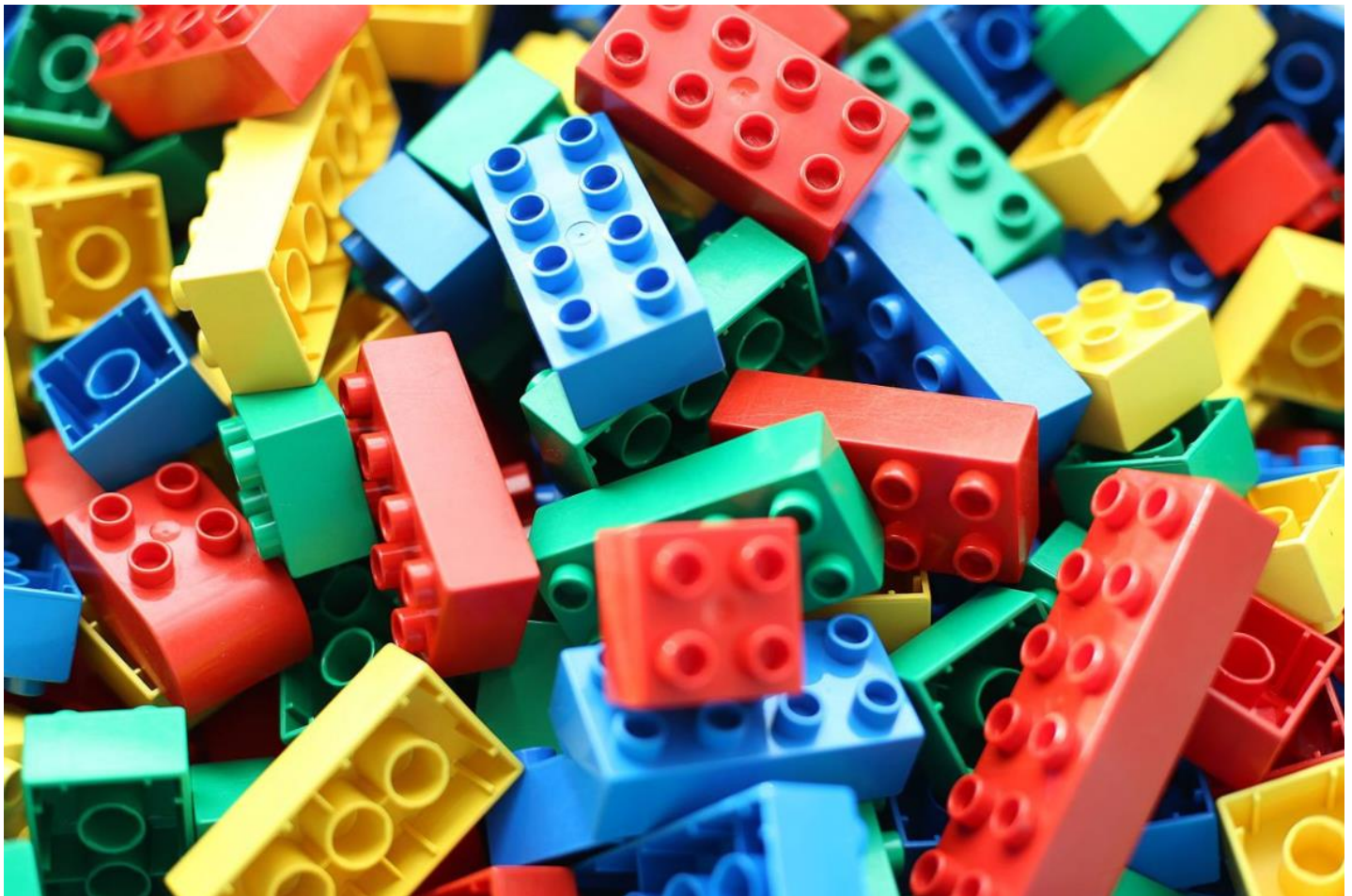




Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los DDHH.

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es> s
aconvives@gmail.com



CONVIVES

(RE)CONSTRUYENDO CONVIVENCIA

CONVIVES

núm. 20

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Diciembre de 2017

COMITÉ CIENTÍFICO

M^a José Díaz-Aguad
Federico Mayor Zaragoza
Rosario Ortega
Alejandro Tiana
Amparo Tomé
Manuel Segura

CONSEJO DE REDACCIÓN

Carolina Alonso
José M^a Avilés
Javier García
Cesc Notó
Dolors Oliver
Vicenç Rul·lan
Eloísa Teijeira
Pedro M^a Uruñuela
Nélida Zaitegi

DIRECCIÓN

Àngels Grado

CONVIVES no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores y las autoras de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

La revista se encuentra alojada en <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>
Se puede utilizar el contenido de esta publicación citando expresamente su procedencia.

ISSN 2254-7436

PRESENTACIÓN

Re-construir la convivencia

Àngels Grado y Pedro M^a Uruñuela 3

ARTÍCULOS

1. Las violencias presentes en la sociedad y en la escuela

Julio Rogero Anaya 5

2. Educación y construcción de convivencia en entornos de ruptura. El desafío de la mediación

Víctor R. Martín Fiorino 15

3. Menores expuestos y expuestas a la violencia de género

Marta Ramos Fernández 22

4. Cultivar las fortalezas

José M^a Avilés Martínez, Natividad Alonso Elvira y Eloísa Teijeira Bautista 29

5. La visión del otro: más periodismo frente al discurso del odio

Pablo Gutiérrez Álamo 36

EXPERIENCIAS

1. Odio y discriminación

Antonio Lobato Cantos 44

2. Nuevas oportunidades

Begonya Gasch Yagüe 50

3. Desde la escuela construimos una ciudad de bienestar emocional

CEIP Jaume Balmes (Valencia) 56

4. Bakeaz Blai: Reconstrucción del tejido social en relación a la violencia de motivación política

Bakeola 61

5. 17 para dar la vuelta al 17

Eva Bach Cobacho y Montserrat Jiménez Vila 69

6. Tejiendo Sueños

IES Villa de Vallecas (Madrid) 76

ENTREVISTA a...

Ingeborg Porcar Becker 83

COMENTANDO LA ACTUALIDAD

 88

Libros y recursos recomendados 91

Webgrafía 94

Convives en las Redes 97

Próximo número 98

Participación en Convives 99

(Re)construyendo convivencia



Àngels Grado y Pedro Mª Uruñuela
Asociación CONVIVES

Los atentados del pasado mes de agosto en Barcelona y Cambrils conmocionaron a toda la sociedad y, de manera especial, a la comunidad educativa. Tras la condena unánime de los mismos, empezaron a surgir muchas preguntas en el ámbito del profesorado: ¿Qué es lo que ha fallado a lo largo de todo el proceso educativo para que unos determinados alumnos, que habían tenido una escolarización “normal”, se radicalizaran y llegaran a cometer esos atentados, causando tantas muertes y dejando ese número de personas heridas?

Aparentemente se trataba de alumnos integrados, que habían terminado su escolarización de manera adecuada, de los que nadie podía sospechar su giro hacia el terrorismo. Una de sus profesoras publicó su reflexión al respecto, reflexión que pronto se convirtió en viral. ¿Se han trabajado adecuadamente las emociones y sentimientos, se han desarrollado los valores de no-violencia, respeto y paz? ¿Por dónde puede entrar la radicalización de planteamientos y de ideas, cómo puede romper los esquemas mentales adquiridos y dar origen a conductas violentas?

A la vez, y teniendo en cuenta la proximidad del inicio del curso, surgieron también muchas preguntas sobre el tratamiento que podría o debería darse a estos hechos dentro de la escuela. ¿Sería conveniente hablar de ellos, teniendo en cuenta la repercusión y el alcance que habían tenido, afectando a muchos alumnos y alumnas? ¿Cuál sería la mejor manera de tratarlos, qué cosas se deberían evitar, cómo se podrían abordar para encauzar una superación positiva de las posibles consecuencias psicológicas personales y sociales?

Estas, y otras muchas preguntas, nos han llevado a plantear en este número de la revista CONVIVES una primera aproximación al tema de la violencia y a su superación a través de la construcción de la convivencia. Teniendo como referencia los sucesos recientes de Barcelona y Cambrils, recordando otras

experiencias relativamente recientes (el 11 de marzo de 2004 en Madrid, la salida de la violencia terrorista en el País Vasco, etc.), queremos plantear unas reflexiones que sirvan para avanzar en esta línea. Nuestro objetivo es construir y reforzar la convivencia, asentarla sobre bases sólidas, capacitar a todas las personas para rechazar categóricamente toda forma de violencia y motivarlas para construir la convivencia positiva.

Para ello, en la parte de reflexión tradicional en la revista, iniciamos la misma analizando las diferentes manifestaciones de la violencia, a través del artículo de Julio Rogero sobre las violencias presentes en la sociedad y en la escuela. Desde Colombia, país sumamente preocupado en estos momentos por la reconstrucción de la paz, Víctor Martín nos ofrece su reflexión sobre la educación y construcción de la convivencia en entornos de ruptura, con especial hincapié en el papel que puede jugar la mediación. Marta Ramos aborda la violencia que sufren niños y niñas que padecen en su familia la violencia de género, señalando las claves comprensivas necesarias para intervenir desde el ámbito educativo. José M^º Avilés, Natividad Alonso y Eloísa Teijeira reflexionan sobre la resiliencia, es decir, aquellas fortalezas de las personas como una estrategia para afrontar con suficientes garantías las situaciones adversas. Finalmente, para cerrar este apartado de reflexión Pablo Gutiérrez del Álamo nos habla en su artículo de la importancia e influencia que tienen los medios de comunicación en la prevención y construcción de la convivencia positiva nos habla “La visión del otro: más periodismo contra el discurso del odio”.

En el apartado de experiencias, son muchas y diversas las que presentamos. En primer lugar, la experiencia de la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía, con su taller de promoción de los derechos humanos frente a la discriminación y los delitos de odio. Trabajar en la escuela de segunda oportunidad o, en otras palabras, trabajar con los alumnos y alumnas que han sufrido la violencia de la propia escuela, es la experiencia que Begoña Gasch, en nombre de la Fundación El Llidar, nos presenta desde Barcelona. Los niños y niñas de 4^º de primaria A del CEIP Jaume Balmes de Valencia han obtenido el primer premio del concurso “Una ciudad de convivencia” que organiza el Ayuntamiento de Valencia por su trabajo “Desde la escuela construimos una ciudad de bienestar emocional” que recoge la labor que llevan a cabo sobre educación emocional como elemento de prevención de la violencia. Desde el País Vasco nos llega la experiencia de trabajo con las “víctimas educadoras” llevada a cabo por Bakeola. Eva Bach y Monserrat Jiménez comparten su trabajo elaborado para dar respuesta al impacto de los atentados de Cambrils y Barcelona “17 para dar la vuelta al 17. Por último, cinco alumnos y alumnas del IES “Villa de Vallecas”, de Madrid, emplearon su viaje de estudios para ir a Colombia y conocer experiencias educativas de ese país. Nos lo cuentan en su artículo “Tejiendo sueños”.

Ingeborg Porcar Becker, Directora de la Unidad de crisis, conflictos y traumas, de la Universidad Autónoma de Barcelona, es entrevistada sobre su trabajo y sobre la forma de actuación que llevaron a cabo tras los atentados del mes de agosto. Las secciones habituales de la revista, como la bibliografía, webgrafía, etc., cierran este número de CONVIVES.

El tema de este número despertó gran interés cuando fue anunciado en nuestro blog, y nos han llegado varias experiencias que no hemos podido recoger. Muy probablemente, en el mes de enero publiquemos un número extraordinario con todas estas experiencias, agradeciendo así el interés demostrado.

Esperamos que este número, por su actualidad, contenidos y experiencias, sea de interés general y sirva, sobre todo, para fortalecer e impulsar con nueva motivación el trabajo de la convivencia positiva en los centros educativos y en la sociedad en general.

Las violencias presentes en la sociedad y en la escuela

Julio Rogero Anaya



Maestro de educación primaria, miembro del Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta de la Federación de MRP de Madrid. Ha trabajado en todas las etapas del sistema educativo. Colabora con diversas revistas educativas. Actualmente, ya jubilado, realiza apoyo escolar en Educación Primaria en un centro público, participa en Plataformas de defensa de la Escuela Pública y en el Foro Social Mundial de Madrid. Asesora a equipos docentes y asociaciones de padres de diversos centros educativos y forma parte del Consejo asesor del Portal Innova. Ha publicado junto a Ignacio Fernández de Castro: Escuela Pública. Democracia y poder. “El modelo convivencial: clave organizativa del centro educativo” en Repensando la organización escolar. “El espacio y el tiempo escolar: espacio y tiempo de vida”, en La crisis de la escuela educadora.

Resumen

Al analizar la violencia en su conjunto en la sociedad actual vemos que hay violencias visibles cada vez más inaceptables, por lo que significan de destrucción del otro y repugnan a nuestra conciencia. Sin embargo, surgen otras violencias más invisibles, impuestas, aceptadas y no tratadas, que afectan a las vidas de todas y todos en la sociedad de rendimiento neoliberal. Son las que van modelando nuestra subjetividad para ajustarnos al modelo de sujeto de rendimiento que necesita el sistema social para sostenerse. La escuela también rechaza, cada vez con más fuerza, esas violencias visibles y acepta acríticamente las nuevas violencias invisibles cada vez más asentadas, jugando un papel muy importante en la aceptación social de ellas.

Palabras clave

Violencias de la negatividad y la positividad, sujeto de rendimiento, violencias invisibles, violencia del miedo, de la indiferencia, de la competitividad, de la tribu.

Introducción

Analizar las violencias que se dan en la sociedad y en la escuela adquiere una importancia fundamental para poder afrontarlas y dar las respuestas que se requieren para hacer un eficaz y efectivo tránsito a una sociedad sustentada en la convivencia pacífica y positiva que tenga en cuenta los derechos humanos, la dignidad de todos los seres humanos y la democracia participativa. La escuela contiene, en parte, las mismas violencias que contiene la sociedad en la que se desarrolla, pero, a su vez, es un espacio y un tiempo que facilita modelos diferentes de ser y relacionarse.

En este artículo quiero presentar, sin pretender ser exhaustivo, algunas de las violencias más significativas en la sociedad neoliberal de rendimiento. También, hemos de reconocerlo, las formas de violencia han mutado y hoy se manifiestan de forma muy diferente a las que se vivieron en otros momentos. Muchas son menos visibles, pero no por ello menos reales.

Las violencias que se viven en la escuela están en consonancia con las que se viven en la sociedad. Hoy todos protestamos contra las violencias que provienen de otros, dentro y fuera de la escuela. Se hacen intolerables y nos escandalizan. A su vez se están generando nuevas violencias acordes con la sociedad de rendimiento neoliberal. Pronto serán tan denunciables e intolerables como las que conocemos pero su invisibilidad las hace difíciles de detectar como tales. De esto también quiero tratar en este artículo.

1. Viejas y nuevas violencias presentes en la sociedad actual.

Aunque la violencia parece que permanece constante, cambia en sus manifestaciones. Hemos pasado por diferentes estados a lo largo de la historia: el de la violencia de las sociedades arcaicas basada en la muerte; con el Estado y los soberanos la violencia sangrienta es el castigo a los súbditos por transgredir la ley; en la

Modernidad la violencia brutal se va retirando y haciendo cada vez menos visible, “se esconde pudorosa”, a la vez que se completa con el asentamiento de las sociedades disciplinarias y sus medios de represión y control. En nuestra sociedad, la sociedad neoliberal de rendimiento, el sujeto de rendimiento es libre, ejerce violencia sobre sí mismo y se autoexplota hasta límites insospechados.

Todo ello no quiere decir que no siga habiendo violencias de todo tipo en nuestra sociedad, como restos de una sociedad que no acaba de vencer las distintas violencias en su negatividad: seguimos con las guerras, los crímenes, ejecuciones, asesinatos, la tortura, esclavitud, la violencia de género, la explotación infantil, el tráfico de personas...

Tomando como referencia el análisis que hace de la violencia Byung-Chul Han, en la sociedad actual no podemos por menos que detenernos en los rasgos que la misma muestra, rasgos diferentes a los que la caracterizaron en otras sociedades y en otros momentos históricos. Es importante tenerlo en cuenta porque sus manifestaciones se dan de forma similar en la institución escolar, como veremos más adelante.

Utilizando el lenguaje de este autor en “Topología de la violencia”, podemos hablar de la “violencia de la negatividad”, *macrofísica*, es la que se manifiesta en toda su brutalidad, procedente del exterior en sus formas clásicas: asesinato, tortura, terror, daño físico, acoso, esclavitud, machismo-patriarcado, explotación, guerra... Es la violencia que establece una relación dialéctica entre yo y el otro, el amigo y el enemigo, el igual a mí y el diferente-distinto, que lleva con frecuencia a la anulación-eliminación del otro. Es la que ha sido dominante y más visible hasta hoy.

Junto a ésta, ahora existe la “violencia de la positividad” que puede ser mucho más funesta “porque carece de visibilidad y publicidad”. La violencia “en la actualidad, muta de visible en invisible, de frontal en viral, de directa en

mediada, de real en virtual, de física en psíquica, de negativa en positiva, y se retira a espacios subcutáneos, subcomunicativos, capilares y neuronales, de manera que puede dar la impresión de que ha desaparecido. Hoy en día, la violencia material deja lugar a una violencia anónima, desubjetivada y sistémica, que se oculta como tal porque coincide con la propia sociedad.”. Ahora se trata de una violencia producida en el interior de la subjetividad humana, y sus efectos son “Las enfermedades psíquicas, como el burnout o la depresión, las enfermedades principales del siglo XXI, muestran todas las características de la autoagresión. En lugar de una violencia de causa externa, aparece una violencia autogenerada, que es mucho peor que cualquier otra, puesto que la víctima de esta violencia se cree libre”. Estas formas de violencia predominan en la denominada sociedad de rendimiento. En ella se da la exigencia de permanecer en el éxito constante, de competir con los demás a base de sacar lo máximo de sí mismo y autoexigirte para, siendo empresario de ti mismo, cubrir las expectativas del rendimiento social que se te exige.

■ La violencia es estructural y sistémica.

El sistema de vida producido en el seno del capitalismo salvaje actual lleva consigo la pulsión de muerte que incorpora a sí mismo todas las formas de violencia, las externas ejercidas sobre otros y las internas ejercidas sobre nosotros mismos (sí mismo). Se sustenta en la relación de dominación que se ejerce de forma violenta y que se apoya en un orden simbólico impuesto que la invisibiliza. La organización social establecida sostiene una persistente situación de injusticia social que provoca las diferentes formas de violencia sistémica, de la que es víctima la mayoría de la humanidad. “La violencia simbólica, *sin necesidad de violencia física*, se ocupa de que se perpetúe la dominación”. Esa invisibilidad hace muy difícil que las víctimas tomen conciencia de esa violenta relación de dominio y lleva a la producción de la servidumbre voluntaria en las

que se acepta acríticamente la sumisión al poder, al amo, al sistema, al mercado..., o como quiera que lo denominemos, en sus viejas y nuevas formas de sometimiento.

■ La violencia (cultura) de la competitividad

El neoliberalismo ha generado una lógica basada en la competitividad entre todo el mundo y tanto la vida colectiva como la individual se basan en ella. Es la nueva forma de guerra de baja intensidad, sin sangre, sin violencia aparentemente, de todos contra todos y, hoy especialmente, de cada uno contra sí mismo y a favor de sí mismo, ya que de lo que se trata es de triunfar y de ser programado y planificarse para ello. Las víctimas son innumerables, somos todos. Es una cultura de guerra en la paz sombría que aísla y somete a nuestras vidas al pánico permanente por la incertidumbre y la precariedad generada en el vivir de cada uno y de todos en una impenetrable soledad. Quien no sabe y no aprende a competir, el propio modo de vida le expulsa del “disfrute” de esta sociedad del bienestar de algunos y del mal-estar de la mayoría. “El capitalismo tardío está transfiriendo la lógica militar de la movilización al ámbito de la economía: el trabajo, la producción y el intercambio se han transformado en un campo de batalla cuya única regla es la competencia. Toda nuestra vida precaria está sometida a este imperativo: la competencia. Todas nuestras energías colectivas se alinean hacia la consecución de un único objetivo: luchar contra los demás para sobrevivir. La movilización da paso al frenesí y en última instancia al pánico, que deja vía libre a la depresión”.

Todo eso implica que ser competitivo requiere la acumulación de más méritos que el otro. Así la vida se convierte en una carrera permanente contra sí mismo para vencer y convencer en el campo de la competencia económica, profesional, del mérito, del prestigio, del rendimiento y de la solvencia. Es la fuerza de la meritocracia para triunfar, “como juicio impersonal y neutral sobre

los individuos”, en el seno del mercado de nuestras vidas.

■ La violencia (cultura) del miedo. El miedo al otro. El poder del miedo.

Una de las formas de ejercer violencia sobre la ciudadanía es la producción del miedo para introyectarlo en nuestra subjetividad y en la vida cotidiana para que pidamos al poder que garantice nuestra seguridad a costa de nuestra libertad. Somos las víctimas de un miedo bien producido y administrado por el poder.

El miedo hoy es un entorno que todo lo envuelve. Forma parte del medio en que vivimos. “El miedo es mundo, es *pánico* en el sentido del término griego, en el sentido de ‘totalidad’”. El miedo lo invade todo y es utilizado por el poder para promover la necesidad de seguridad física amenazando de forma clara el funcionamiento de la democracia.

Se extiende el miedo al fracaso, el miedo a no encontrar un trabajo digno, el miedo a no poder tener una vivienda en condiciones, el miedo a envejecer porque no se sabe qué será de las pensiones, miedo al otro (al vecino desconocido, al diferente, al inmigrante...), a una vida precaria, a no dar la talla, miedo a un futuro incierto, a no saber competir, a no tener un currículo competitivo, a caer en la pobreza, a no poder dar a los hijos lo que necesitan, el miedo al cambio climático, al colapso de una sociedad en quiebra, miedo a nosotros mismos... Una cosa es el principio de precaución con el que debemos vivir y otra el miedo a todo lo que nos rodea. Porque han hecho del miedo el caldo de cultivo de una vivir temeroso y desconfiado. Es una violencia impuesta y calculadamente producida a través del miedo para que busquemos la seguridad que, creemos, sólo el poder nos puede ofrecer. Se aprovechan las amenazas terroristas, las inseguridades de la crisis económica, los negros augurios del cambio climático y el final de las energías fósiles, las migraciones y los refugiados... porque todos podemos ser víctimas de esta

sociedad radicalmente injusta que pone en peligro el presente y el futuro de la humanidad. Así hemos entrado en “nuevo gobierno de la inseguridad social”. El desmantelamiento premeditado del estado del bienestar está produciendo un malestar permanente ante las incertidumbres de un estado permanente de precariedad vital.

Así en nuestra sociedad “el miedo... ha generado su cultura, una cultura de la repulsión, lo cual naturalmente va acompañado de racismo y del rechazo al otro. Siempre hay una buena razón para rechazar, para expulsar al otro”. La gran violencia producida por el miedo es que impide vivir y ese es el peor de los asesinos.

■ La violencia (cultura) de la tribu

Detrás de esa concepción de la defensa de la metáfora de la tribu (del tipo que sea esta) puede esconderse una idea de comunidad endogámica, que se mira a sí misma, homogénea, donde los de fuera no tienen cabida. Las tribus, como pequeñas poblaciones muy unidas y cerradas, suelen tender a considerar a los de fuera como extraños y distintos, como “otros” y enemigos de los que desconfiar. Promueve colectivos humanos que, con visiones diferentes y con frecuencia incompatibles, se organizan en distintas tribus también cerradas e incomunicadas entre sí.

Es verdad que hoy, como mecanismos de defensa ante un medio hostil, surgen múltiples tribus identitarias en torno a elementos muy diversos: tribus urbanas, deportivas, de redes educativas y dentro de cada red... o, ahora, tribus digitales. A lo largo de nuestra propia historia hemos visto la negación de la naturaleza humana del otro (colonización) o su inclusión forzosa (fascismo) cuando el racismo, la xenofobia y el tribalismo se han impuesto.

“La civilización es la destribilización de los lazos de parentesco y la resocialización de individuos distintos en función de unos lazos de asociación. La extensión empática es el mecanismo psicológico que hace posible este proceso de

conversión y transformación. Cuando hablamos de civilizar, queremos decir empatizar.”

■ **La violencia (cultura) de la indiferencia, la insensibilidad y la crueldad.**

La lógica de la crueldad, que da forma a la moral dominante en nuestra sociedad, viene alimentada por una creciente indiferencia por el sufrimiento ajeno y las causas que lo provocan. Hay multitud de hechos cotidianos que aparecen en los medios de comunicación que son trivializados por “no son de los nuestros”, “están lejos” y, además, “olvidate porque no lo podemos solucionar nosotros”. Hemos llegado a esta situación porque se ha ido generando una cultura de máxima homogenización donde el diferente no tiene nada que ver conmigo y debe ser expulsado y no tenido en cuenta. Aunque viva en la misma escalera donde yo vivo.

La profunda crisis sistémica de la sociedad actual es una “Crisis moral de deshumanización” que va unida a una creciente insensibilidad ante el sufrimiento humano.

Sin duda nos quedan muchas violencias que presentar y analizar, pero no pretendo hacer un desarrollo exhaustivo de las mismas. Entre otras están:

✗ **La violencia que niega los derechos humanos más básicos.** Hay una violencia que ha pasado al primer plano en los últimos años es la de la negación de los derechos, cuyas víctimas son los más débiles de la sociedad. Son los endeudados-desahuciados por no poder tener una vivienda digna, consecuencia de estar en el paro o en situación de pobreza a pesar de tener trabajo...

✗ **Violencia de género.** Vivimos en una sociedad dominada por los modos de ver la vida por una pequeña parte de la humanidad (blanca, rica, masculina, heterosexual, homogénea...) que ha establecido la discriminación sexual y de género y el dominio violento sobre todos los demás, especialmente sobre la mujer.

Sigue siendo muy evidente la violencia de género que va desde el asesinato a la discriminación laboral y social. También son víctimas de esa violencia, aprendida de forma poco consciente porque está en el ambiente, la infancia y la adolescencia.

✗ **La violencia ecológica, cambio climático, extractivismo, agotamiento de los recursos...**

Hoy percibimos con mayor evidencia que nunca en la historia de la humanidad los efectos de la violencia que el ser humano ejerce sobre la naturaleza (contaminación, consumo insaciable de recursos fósiles, extractivismo, agotamiento de materias primas, extinción de innumerables especies...) con los efectos que vivimos cada día como efecto del cambio climático camino de un colapso anunciado. También percibimos la violencia que los mayores ejercemos sobre la infancia para alejarla de la naturaleza. Son muchos los que nacen y crecen en la sociedad urbana en el desconocimiento más profundo de los procesos de la vida de la naturaleza. Ante un futuro tan incierto la infancia es la máxima víctima de la violencia ecosocial.

Podemos finalizar este primer punto con la consideración de que ninguna de las violencias descritas son absolutas ya que son muchas las personas las que viven en una convivencia de relaciones en las que prima la cooperación, los intereses colectivos, la búsqueda de la justicia y la equidad, la fraternidad humana y por tanto la construcción de una sociedad lo más alejada posible de la violencia.

2. La violencia en la escuela. Violencias presentes en la escuela:

Las violencias de las que somos víctimas los miembros de nuestra sociedad son similares a las que se viven en la escuela, aunque, quizás, de forma más imperceptible y a menor escala. Pero me parece una realidad que muchas de ellas se muestran de forma similar y son un pequeño espejo.

Las violencias de las que somos víctimas en nuestra sociedad son similares a las que se viven en la escuela, aunque, quizás, de forma más imperceptible y a menor escala.

Nos solemos centrar en las violencias producidas en los conflictos que se muestran de forma explícita en el vivir y convivir cotidiano dentro del centro educativo y del aula. Son las formas de violencia que provocan situaciones de quiebra de la convivencia: el bullying y el ciberbullying como formas de acoso entre iguales, la violencia de género, las conductas disruptivas en el aula en sus diferentes formas. También se dan situaciones de dominio autoritario de arriba hacia abajo. Estas formas de violencia son las más visibles, las que provienen de la “violencia de la negatividad” y que son las habitualmente tratadas en toda la bibliografía, actividades de formación sobre convivencia y las que se suelen tener en cuenta en los diferentes planes de convivencia de los centros educativos, que utilizan todo tipo de recursos y metodologías para desarrollar, en el mejor de los casos, una convivencia positiva entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Hay otras nuevas formas de violencia invisibles y silenciosas, que suelen aparecer ligadas desde la “violencia de la positividad”, propia de la sociedad de rendimiento plasmadas en una nueva propuesta de formas de hacer y de ser en la escuela.

■ Lo que a la escuela “le tiene sin cuidado”

Hoy la escuela está muy preocupada por las situaciones de violencia que se dan entre los diferentes actores de la vida escolar. Hay violencias muy visibles que se cuestionan habitualmente de forma radical y se rechazan frontalmente sin paliativos: es la violencia del alumnado entre sí (acoso, bullying, ciberbullying, insultos, peleas, disrupción...), la violencia de algunas familias contra el profesorado, las violencias visibles de algunos profesores contra su alumnado o algún alumno o alumna en particular a través de la falta de consideración cuando

menos... De la misma manera no se perciben las violencias difusas presentes que van configurando una forma de ser acorde con lo que el sistema productivo y social, la denominada sociedad neoliberal de rendimiento, nos va imponiendo sistemáticamente y que forman parte de esa violencia simbólica imperceptible, pero que muchos consideramos que hay que tenerla tan en cuenta como tenemos a las violencias, más visibles, de la negatividad.

Hay toda una violencia ejercida por la escuela contra todos sus componentes, pero de forma especial contra el alumnado, cuando no se presta atención a la tensión que vive, cuando no es tenidos en cuenta y cuando no se percibe el sufrimiento.

Todo eso forma parte de las violencias invisibles que no se explicitan en forma de “violencia de la negatividad”, que son las claramente rechazadas por todos, sino en la conocida aquí como “violencia de la positividad” (la aspiración a ser libre y feliz sin la interferencia de nadie) que obliga al éxito, al emprendizaje, al sobreesfuerzo y a la explotación de sí mismo en los aspectos que se exigen para la excelencia, el mérito y la buena posición en la escala social.

Hoy es casi lo único que le importa a la institución escolar neoliberal: el éxito, el esfuerzo, los resultados (las evaluaciones), el sentimiento de libertad para que nadie se interponga en mi éxito y desarrollo personal...

■ Clima de guerra larvada en la escuela. La competitividad

Al alumnado se le propone un doble lenguaje contradictorio: el de que hay que cooperar con los demás en una sociedad democrática y que la educación debe ser para aprender a convivir en el respeto a los demás y en la paz; y el de que vivimos en una sociedad que si no tienes los máximos resultados y forjas tu mejor currículum no podrás acceder al mercado laboral con garantías de éxito económico y social.

Hoy es ampliamente reconocido que el sistema educativo institucional se rige por los principios que orientan el sistema económico. “El neoliberalismo es un ‘lógica global’ en la que tanto la vida individual como colectiva se basa en la competitividad entre todo el mundo ¿Qué educación es necesaria para construir estos individuos que deben luchar unos contra otros?”.

La personificación de este modelo competitivo se plasma en las expectativas de todos, pero sobre todo de la clase media, mirando un futuro que responda a lo esperado. Esto hace que los niños y niñas, desde el principio, viven la presión por ser admitidos en las “mejores” escuelas, asisten a interminables actividades extraescolares de todo tipo, con preeminencia del inglés. Así la organización rigurosa del tiempo del alumnado, exigida por la escuela con los deberes para estar a la altura y por los padres en la exigencia de buenos resultados, puede llevar a sufrir problemas de ansiedad, estrés, y depresión ante una tarea que, con frecuencia, se muestra titánica ante sus ojos. Eso es parte del precio a pagar por conseguir el éxito. En nuestro país pasa ya lo que está pasando en Gran Bretaña, “que ha emprendido lo que Thrift llama ‘carrera armamentística educativa de clase media’. Los padres se mudan a barrios que cuentan con buenas escuelas y consideran imprescindible que sus hijos tengan tutorías privadas y que reciban todas las clases adicionales que les aseguren destacar.”.

■ Tú eres el culpable de tu propio fracaso.

En la escuela actual se ejerce una violencia sutil que va modelando lo que Byung-Chul Han llama el “sujeto de rendimiento”. Se trata de que el alumnado se vaya configurando como un ser libre que elige ser dueño y soberano de sí mismo como condición para tener éxito. “Así el sujeto de rendimiento se abandona a la libre obligación de maximizar el rendimiento” y obtener los mejores resultados para el éxito y la excelencia persona. Así tú eres el único responsable. Aunque te esfuerces, si fracasas es que no te has esforzado lo suficiente.

La infancia y la adolescencia de hoy son víctimas de la violencia producida por la exigencia de resultados a la medida del mercado laboral y las expectativas de ascenso social. Por eso están sometidos a presión constante para que hagan de todo por situarse en los primeros puestos de la escala social en un mundo hiperexigente. Hoy se han creado y siguen creciendo las expectativas desmesuradas sobre cada uno de los niños y niñas.

Esto provoca la violencia que sufre el alumnado de fracaso escolar ya que es estigmatizado como el perdedor en la carrera por el éxito. Es el comienzo de una vida en la que tiene el riesgo de anclarse como fracasado y padecer el “desprecio al perdedor” en la escuela hasta que es suspendido y expulsado, y en una sociedad que solo nos propone modelos de éxito económico, sobre todo.

Hoy se han creado y siguen creciendo las expectativas desmesuradas sobre cada uno de los niños y niñas. Esto provoca la violencia que sufre el alumnado de fracaso escolar ya que es estigmatizado como el perdedor en la carrera por el éxito.

La violencia de la estimulación de metas y exigencia de éxito permanente en una sociedad que no garantiza para nada la promesa de que conseguirás lo que te propones, que no es otra cosa que la estimulación de un deseo frustrado permanentemente por no conseguirlo nunca.

■ La violencia de la inequidad y la injusticia social

La violencia producida por las carencias de las respuestas que se dan en nuestra injusta sociedad a las necesidades básicas de una infancia muy numerosa y que, con demasiada frecuencia, queda invisibilizada en las aulas preocupada por lo académico e insensible a las situaciones concretas que vive el alumnado en su vida cotidiana familia. Es la desigualdad, la pobreza y la marginación heredadas e impuestas a la infancia más necesitada.

Son también las víctimas de una violencia, poco percibida aunque denunciada por muchos, mantenida sistemáticamente por un sistema educativo que segrega a los débiles y potencia a los fuertes, que selecciona y clasifica para la reproducción social de una sociedad hoy cada día más injusta y segregadora. Es una violencia ejercida sistemáticamente de forma silenciosa porque los actores de la misma, con frecuencia, no son conscientes de ella.

Los datos de la pobreza infantil están ahí y también el círculo infernal en el que se mueve la infancia que pertenece a familias condenadas por esta lacra consolidada y creciente.

La inequidad educativa como violencia que, asentada en la dimensión clasificadora y selectiva del sistema educativo, favorece muchos de los rasgos que caracterizan la injusticia escolar, plasmada en repeticiones, suspensos, fracaso escolar, absentismo, abandono temprano... del que son protagonistas los más necesitados de justicia escolar y equidad.

¿Hay mayor violencia que la imposición de condiciones de vida que claman al cielo por lo que significa de negación de derechos, de falta de respeto a la dignidad de cada una de las personas invisibles, insolventes, que no dan la talla que pide la sociedad de rendimiento y la competitividad y que sus vidas son insignificantes y por tanto descartables y desechables? ¿Cuántos de nuestro alumnado viven estas situaciones? ¿Es consciente la escuela de ello? ¿Nos preparamos para dar respuesta a la incertidumbre de unas vidas precarias para la mayoría? ¿Aprenderemos a dar respuesta individual y colectiva a la presión a la que se somete en la escuela a la infancia para que se garantice a sí mismo un currículum vitae exitoso y competitivo, que le permita situarse en la guerra frente a los demás y a sí mismo?

■ **No al espíritu tribal en la escuela, al miedo al otro y la expulsión del diferente.**

Como decía en un artículo, en el que cuestiono el

lema de que para “educar a un niño hace falta toda la tribu”, “educar siempre va más allá de esa concepción tribal y desborda los intereses, valores y significados que construyen las propias comunidades que producen sus propias verdades que les llevan a rechazar a quienes pertenecen a un grupo diferente considerado rival. Considero que la creación de grupos estancos, “ellos”-“los otros”-“los distintos”, es el resultado de una educación tribal que contempla la diferencia para separar, discriminar, clasificar, excluir, seleccionar y competir. Así, los hijos de la clase alta necesitan toda su tribu y su educación privada de élite para mantener y educar en el espíritu elitista y clasista de dirigentes de una sociedad de tribus sometidas. También la clase media dice necesitar una escuela privada-concertada que selecciona a su alumnado para que sus hijos no se contaminen con los demás en el espacio de la escuela de titularidad pública y ponen todo su espíritu tribal para preservar su capital económico y cultural, para mantenerse separados y garantizar su éxito escolar y social. A su vez, una parte de la gente sencilla, que pertenece a las clases populares donde se integran la mayoría de los ciudadanos, con frecuencia, asumiendo la ideología de las clases dominantes, quiere elegir para sus hijos la tribu del bilingüismo, de la excelencia y de los exitosos que les diferencie de sus mismos “otros” destinados al fracaso. Sin embargo, la mayoría prefiere que sus hijos e hijas estén con todos en el espacio público, para que aprendan y sepan convivir juntos en un “nosotros” humanizador e inclusivo, más allá de cualquier espíritu tribal.

A veces la mayor violencia del sistema escolar sobre el alumnado es el ocultamiento y la ignorancia de las situaciones que vive en el ámbito familiar y en su contexto social. Es ahí donde se dan gran parte de las violencias de las que la infancia y la adolescencia: es víctima la violencia machista, la angustia y la tensión generada por el paro, la precariedad, el desahucio y las carencias de todo tipo.

A veces la mayor violencia del sistema escolar sobre el alumnado es el ocultamiento y la ignorancia de las situaciones que vive en el ámbito familiar y en su contexto social.

También viven la violencia de la programación familiar sobre las expectativas que se crean sobre los hijos e hijas para que se preparen bien para competir y triunfar. No es suficiente ser buenos y competentes, ahora hay que ser excelentes y los mejores.

También quiero acabar este punto con la constatación de que son muchos los centros en los que la comunidad educativa tiene muy claro las violencias que hemos descrito y construyen proyectos y realidades educativas donde las combaten con cooperación, inclusión, máxima equidad y justicia escolar, y con una convivencia positiva cargada de grandes esperanzas para todos.

Son muchos los centros en los que la comunidad educativa tiene muy claras las violencias y construyen proyectos y realidades educativas donde las combaten con cooperación, inclusión, máxima equidad y justicia escolar, y con una convivencia positiva cargada de grandes esperanzas para todos.

Desafíos a la convivencia y la respuesta de la escuela: Construir la paz convivencial.

Queda pendiente un gran desafío para quienes se toman en serio la construcción de una convivencia positiva en el seno de la sociedad y de la escuela. Es necesario seguir analizando las violencias sociales que llegan a la escuela y ella hace suyas, porque van imponiendo formas de vida sometidas, traumatizadas y doloridas por nuevas formas de violencia, invisibles que se sitúan en el interior de la persona por la presión exterior, que llevan a muchos de nuestros alumnos y alumnas a sobrevivir con fuertes traumas por la violencia con la que los califica y etiqueta la escuela y la sociedad y que, asumidos interiormente, van

configurando lo que algunos autores han denominado como “personalidades neoliberales”, “sujetos de la sociedad de rendimiento”. Muchas veces esas etiquetas muestran formas de violencia invisibles que se asientan en el interior de la infancia y la adolescencia a través del sistema educativo, de la familia y del contexto. Las consecuencias van desde la depresión ante el fracaso, la hiperactividad, la frustración, la autoexigencia exacerbada, la baja autoestima por el bajo rendimiento y la comparación constante con los otros compañeros que, en cifras que no conocemos, lleva a situaciones extremas como el suicidio...

La respuesta de la escuela se está dando ya en positivo en muchas comunidades educativas de convivencia positiva que comienzan a tener en cuenta estas violencias invisibles y silenciadas y a tratarlas en un nuevo marco convivencial. Es necesario seguir construyendo una nueva cultura escolar capaz, desde la convivencia positiva y pacífica, el respeto profundo a los demás como parte de mí mismo, la acogida, la atención y el cuidado mutuo, de promover nuevas formas de ser, de vivir y convivir.

Es necesario seguir construyendo una nueva cultura escolar capaz, desde la convivencia positiva y pacífica, el respeto profundo a los demás como parte de mí mismo, la acogida, la atención y el cuidado mutuo, de promover nuevas formas de ser, de vivir y convivir.

Bibliografía

- «Bifo» Berardi, Franco: *Héroes. Asesinato masivo y suicidio*. Madrid, Akal, 2016.
- Alemán, Jorge: *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires, Grama, 2016
- Boetie, Étienne de la: *Discurso de la servidumbre voluntaria*. Barcelona., Tecnos, 2010.
- Candelas, Mario: *Infancia y control social. Desmontando mitos sobre infancia y escolarización*. Madrid, Papel Piedra, 2017.

Foucault, M.: *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI, 2005.

Han Byung-Chul: *La expulsión de lo distinto*. Barcelona, Herder, 2012.

Han Byung-Chul: *La sociedad del cansancio*. Barcelona, Herder, 2012.

Han Byung-Chul: *Topología de la violencia*. Barcelona, Herder, 2016.

Honoré, Carl: *Bajo presión. Cómo educar a nuestros hijos en un mundo superexigente*. Barcelona. RBA, 2008

Laval Chistian y Dardot Pierre: *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona, Gedisa, 2015.

Marzano, M.: *Programados para triunfar. Nuevo capitalismo, gestión empresarial y vida privada*. Barcelona, Tusquets. 2011

Mèlich, J-C.: *Lógica de la crueldad*. Barcelona, Herder, 2014.

Pinker, Steven: *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Barcelona, Paidós, 2015

Rifkin, J.: *La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Barcelona, Paidós, 2010

Sennett, R.: *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona. Anagrama, (2006)

Torres, Jurjo: *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid, Morata, 2017.

Uruñuela. P. M^a: *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid, Narcea, 2016.

Educación y construcción de convivencia en entornos de ruptura. El desafío de la mediación

Doctor Víctor R. Martín Fiorino

Universidad Católica de Colombia



Víctor Martín Fiorino es Doctor en Filosofía por la Universidad de Lovaina, Bélgica. Estudios Postdoctorales en Ética aplica en la misma universidad. Consultor Académico de UNESCO. Profesor Emérito de la Universidad del Zulia, Venezuela. Doctor Honoris Causa de la Universidad Alonso de Ojeda, Venezuela.

Actualmente Catedrático de la Universidad de Salerno y de la Universidad Católica de Colombia. Miembro Fundador de la Red Internacional de Escuelas de Mediadores "Xesús R. Jares". Autor de numerosas publicaciones en el campo de la ética aplicada, la filosofía y la teoría política.

Resumen

La cultura del irrespeto, la discriminación y la intolerancia ha generado diferentes formas de violencia, constituyéndose en un serio obstáculo para el desarrollo de formas efectivas de convivencia. Existen bases para considerar, en el plano de la convivencia, que es mejor dialogar y negociar que agredir con violencia, acordar que confrontar. En el abordaje de conflictos sobresalen la exclusión de la violencia, la promoción del diálogo, el estímulo de la tolerancia activa, el cultivo de la actitud de aprendizaje a partir de la diferencia, la apertura creativa de vías de solución pacífica de conflictos y el avance en el desarrollo de cultura de paz. Para la construcción de una lógica de paz es imprescindible el desarrollo de un pensamiento, unas estrategias y una práctica orientada a sustituir la violencia por el ejercicio de la palabra. La mediación en el campo de la educación se constituye como el de mayor importancia debido a la capacidad de la educación de influir en la personalidad, la mentalidad y las prácticas efectivas de los seres humanos desde los primeros años y a lo largo de toda la vida.

Palabras clave

Violencia, paz, educación, mediación, aceptación del otro.

Introducción

No cabe duda de que el problema de la convivencia, tanto en lo relativo a su fundamentación, valoración y sobre todo su práctica, se encuentra en el centro del debate político, cultural y educativo del siglo XXI. El propio concepto de convivencia se encuentra desde hace varios años en un proceso de revisión teórica y práctica, con especial énfasis en los aspectos educativos y a su tratamiento en instituciones de educación superior, relativos a la transformación de las formas tradicionales de abordar los conflictos. Esto ocurre en el contexto de un espacio global en el que, de modo real y virtual, diferentes culturas, ideologías y religiones entran en contacto, generalmente de manera conflictiva, replanteando desde el multiculturalismo los fundamentos mismos de las formas tradicionales de organización política y social. En particular en la educación se ha ido abriendo paso un debate crítico enfocado en las diferentes formas de deshumanización que marcan los tiempos presentes, todas ellas caracterizadas principalmente por la exclusión, la discriminación y la indiferencia. En su conjunto, ellas reposan sobre formas cerradas de pensar, argumentar y actuar que dificultan o imposibilitan el diálogo, la comprensión y la disposición al aprendizaje. Como lo señalan diversos autores, en la base de la mayoría de las formas de deshumanización presentes actualmente en el mundo y especialmente de las que han afectado durante décadas a América Latina, puede identificarse una cultura del irrespeto, la discriminación y la intolerancia ha generado diferentes formas de violencia, enfrentando a personas, comunidades y países entre sí y constituyéndose en un serio obstáculo para el desarrollo de formas efectivas de convivencia. Como fenómeno concomitante, en ámbitos educativos, culturales y políticos ha sido frecuente el ejercicio de un lenguaje cargado de violencia y

justificador de la misma desde claves simbólicas desvalorizadoras y excluyentes, centradas en la visión de lo diferente como amenaza. Las prácticas de manejo de conflictos que se han derivado de ello han representado una dificultad importante para el ejercicio comunicativo de la construcción de la paz.

La cultura del irrespeto, la discriminación y la intolerancia ha generado diferentes formas de violencia, constituyéndose en un serio obstáculo para el desarrollo de formas efectivas de convivencia.

En los ámbitos educativos en los que se está avanzando en la compleja tarea de hacer operativos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas en 2015, destaca, como un objetivo central de los procesos de educación para una sociedad más inclusiva y equitativa, el Objetivo número 16, relativo a “Paz, Justicia e Instituciones Sólidas”, que a su vez constituye la base para el desarrollo de una ciudadanía mundial. Dicho objetivo, junto a los relativos a una educación de calidad y al cuidado del ambiente, a la vez que constituyen elementos centrales de las políticas de Responsabilidad Social Territorial en las que confluyan Universidades, Gobiernos locales, empresas y organizaciones de la sociedad civil, al mismo orientan los proyectos de formación para la mediación y la negociación encaminados a crear bases sociales de paz para el desarrollo humano.

Debates teóricos sobre conflicto y convivencia

Las complejas situaciones sociales actuales en países marcados por la guerra, las migraciones forzadas y las poblaciones desplazadas y por los graves efectos de la inequidad, plantean desafíos complejos a los procesos para superar la violencia y construir la paz. Tal complejidad ha hecho

necesario volver a pensar el contenido significativo de nociones como “paz” o “justicia” o “reconciliación” y sus fundamentos en prácticas de inclusión, no discriminación y solidaridad. El progresivo paso desde las respuestas al conflicto centradas en la agresión a las propuestas de abordaje basadas en el diálogo es parte de un proceso educativo y cultural que busca no solamente el cese de la violencia directa, tanto en ámbitos educativos como sociales y políticos, sino también pensar e impulsar formas transformadoras de las condiciones de vida de la población, mediante el abordaje colaborativo de los problemas estructurales de la sociedad. Igualmente, en tales situaciones ha sido necesario plantear la asignación de contenidos significativos precisos a expresiones tan amplias como “post conflicto” o “post acuerdo”, que remiten a su vez a la construcción de necesarios consensos comunicativos para dotarles de sentido desde la vida concreta de las comunidades.

Particularmente desde la educación y la política - que, como afirmaba Aristóteles, van de la mano a la hora de construir *polis*: es decir, convivencia- se plantea con fuerza la necesidad de desplegar esfuerzos reflexivos, estrategias creativas y prácticas efectivas para construir cultura de paz que posibilite convivir en la diversidad. Desde las bases sentadas en los primeros años del siglo XXI por la UNESCO sobre aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, esta organización de Naciones Unidas ha trazado en años recientes líneas orientadoras para pensar y practicar la convivencia en vistas a una ciudadanía mundial. Al mismo tiempo, desde diversos ámbitos -la neurobiología, la religión, la ética, la economía, la filosofía, la política, la ecología- se han formulado argumentos de peso para afirmar que la agresión no es connatural a la condición humana: la agresión no es un impulso innato, afirma A. Montagu, “no aparece espontáneamente en ningún ser humano” (Montagu, 1978, p. 253). Según este autor, “el

tipo de conducta que despliega un ser humano en cualquier circunstancia no está determinado por sus genes (...) sino básicamente por la experiencia vivida en interacción con esos genes” (1978, pp. 15-16). En ese sentido, para X. Jares, “las explicaciones de las causas y alternativas de solución a las agresiones tenemos que buscarlas preferentemente en los sistemas sociales y culturales en los que desenvolvemos nuestra socialización” (Jares, 2001, pag. 41), sin darle carácter determinante a las herencias genéticas o pulsiones individuales.

Existen bases para considerar, en el plano de la convivencia, que es mejor dialogar y negociar que agredir con violencia, acordar que confrontar. Para la política, es de gran importancia que los pueblos y las culturas se sientan llamados a entenderse para asegurar no sólo la supervivencia sino principalmente la convivencia democrática, fundada en el respeto, la cooperación y la solidaridad. En relación con los comportamientos que permiten convivir, resultan pertinentes las consideraciones de X. Jares sobre los diversos enfoques que permiten establecer con claridad la diferencia entre agresividad y violencia.

Existen bases para considerar, en el plano de la convivencia, que es mejor dialogar y negociar que agredir con violencia, acordar que confrontar.

En la educación, los seres humanos se construyen a sí mismos en un trabajo de humanización, al mismo tiempo personal y social, como parte de un permanente esfuerzo de mejoramiento del sistema de convivencia. Para dicho trabajo de humanización es imprescindible impulsar avances en temas del conocimiento -por qué y cómo convivir- al mismo tiempo que reforzar los temas de valoración: para qué hacerlo. Valorar lo que se busca cuidar: la valoración como capacidad de la inteligencia que lleva a reflexionar, compartir y practicar valores, con vistas a su puesta en práctica para el mejoramiento de la vida personal

y social. El proceso inteligente de valoración se cumple como actividad de aprendizaje, tanto en su dimensión reflexiva (personal) como deliberativa (social), se expresa en acuerdos valorativos e incluye estrategias para: a) desarrollar la sensibilidad necesaria para ejercer la capacidad de valorar; b) promover la apreciación de lo existente (posibilidades); c) capacitar para diseñar lo que se desea que exista (potencialidades). En el abordaje de conflictos, entre las condiciones necesarias para el proceso alcance un resultado valioso, sobresalen la exclusión de la violencia –en cuyo marco son imposibles la reflexión y la deliberación–, la promoción del diálogo, el estímulo de la tolerancia activa, el cultivo de la actitud de aprendizaje a partir de la diferencia, la apertura creativa de vías de solución pacífica de conflictos y el avance en el desarrollo de cultura de paz.

En el abordaje de conflictos sobresalen la exclusión de la violencia, la promoción del diálogo, el estímulo de la tolerancia activa, el cultivo de la actitud de aprendizaje a partir de la diferencia, la apertura creativa de vías de solución pacífica de conflictos y el avance en el desarrollo de cultura de paz.

La construcción progresiva de una cultura de paz requiere de un conjunto de estrategias convergentes de carácter político, económico y cultural para avanzar hacia formas alternativas de abordaje de los conflictos que inevitablemente forman parte de la vida de las sociedades. Esta es una tarea que la educación puede asumir como un desafío central, en la medida en que aprender a convivir es la base fundamental para vivir en paz. Tales formas alternativas incluyen un trabajo crítico para desvincular conflicto y violencia, el avance en la identificación y abordaje las razones reales de los conflictos y la exigencia de involucramiento efectivo de las partes en conflicto en la gestión y superación del mismo. En el pensamiento de Hannah Arendt pueden

encontrarse argumentos importantes para fundamentar la posibilidad de construir convivencia: para aprender a vivir juntos, según la autora, es necesario cultivar una disposición afectiva (más allá de sólo sentirse obligado a coexistir); en segundo término, construir un lenguaje común y, en tercer término, impulsar la capacidad de proyecto compartido.

En la historia reciente de países como España o Colombia, entre otros, se encuentran ejemplos valiosos de abordaje y resolución pacífica de conflictos que, con mayor o menor fortuna, han ejercido influencia en aspectos importantes de la educación en todos sus niveles. En particular acerca de las consecuencias que en estos países han dejado los procesos de violencia, distintos autores han propuesto estrategias que van desde el cultivo de la memoria como herramienta para albergar los relatos de quienes han vivido situaciones violentas, hasta el desarrollo de estrategias para la conversión de las víctimas – situación pasiva– en ciudadanos – condición activa. La “justa memoria”, por ejemplo, propuesta por Paul Ricoeur (Ricoeur, 2001, pag. 344) ha venido a replantear el problema de la difícil articulación entre memoria, historia y olvido para alcanzar un estadio que permita el ejercicio deliberativo necesario para la formulación de un proyecto de convivencia.

El abordaje no violento de conflictos se ha desarrollado en los tiempos recientes en diferentes etapas (Sáez, 1997). Los primeros momentos expresaban un cierto optimismo al referirse a la “solución” de conflictos; luego, momentos impregnados de una visión más realista, para la cual era necesario enfocarse principalmente en la “gestión” de los conflictos; las etapas más recientes pusieron el énfasis sobre todo en la “transformación” del conflicto y en el “aprendizaje” que todos los actores –y no solamente los directamente involucrados en un determinado enfrentamiento– pueden extraer del

conflicto. La citada evolución en el eje de comprensión de los conflictos es indicativa de un efecto de maduración social y cultural en el reconocimiento de las condiciones de diversidad, complejidad y conflictividad en la vida de las sociedades (Domínguez et al., 1996, p. 39). Esta nueva comprensión involucra un progresivo cambio en la lógica interna de los conflictos y en la narrativa de los mismos.

En las sociedades en las que, por motivos ideológicos, religiosos o políticos, los actores sociales agudizan la conflictividad como método político para obtener sus reivindicaciones, la lógica que subyace a las polémicas intelectuales, conflictos sociales y enfrentamientos políticos es la de amigo-enemigo, en la cual todo adversario es visto como amenaza y se transforma en un enemigo que debe ser controlado y eliminado. Es la lógica autoritaria de la guerra, que, en América Latina y también en otras latitudes, ha nutrido con frecuencia los discursos políticos y educativos. Desde un trabajo crítico, sin embargo, esta lógica destructiva puede ser desmontada y sustituida gradualmente mediante una práctica educativa que fundamente y practique una lógica del diálogo, la negociación y la paz. Ello abre, desde los espacios educativos en todos sus niveles, importantes espacios para el aprendizaje de la ciudadanía democrática y el desarrollo de formas colaborativas de vida en común, donde la conflictividad intrínseca a la vida social se aborde en el respeto a la diversidad y la diferencia, aunque buscando el mayor nivel posible de convergencia.

Para la construcción de una lógica de paz es imprescindible el desarrollo de un pensamiento, unas estrategias y una práctica orientada a sustituir la violencia por el ejercicio de la palabra. Como primer paso de ese tránsito necesario y humanizador es fundamental abordar, en primer término, la cuestión de la disposición afectiva a convivir: “El afecto es una necesidad fundamental.

Es la necesidad que nos hace humanos”, señala A. Montagu, aludiendo a la centralidad de la afectividad en la educación y en la vida social (Montagu, 1983, p. 28). En segundo término, construir y perfeccionar un lenguaje de convivencia, capaz de sentar bases discursivas mínimas que permitan la instalación de escenarios de diálogo. El primer paso para ello es lograr que, sobre la base del cuidado de la palabra, se active el proceso de deconstruir al otro como *enemigo* y reconstruirlo como *interlocutor*, como sujeto que debe ser respetado y no como objeto que debe ser dominado. Deconstruir al diferente considerado como *amenaza* y reconstruirlo como *oportunidad* de aprendizaje y transformación mutua. Sobre la base del respeto y el diálogo, el otro nos permite aprender a convivir en la diversidad.

Para la construcción de una lógica de paz es imprescindible el desarrollo de un pensamiento, unas estrategias y una práctica orientada a sustituir la violencia por el ejercicio de la palabra.

El abordaje alternativo de conflictos se apoya en el desarrollo de un conjunto de estrategias que tienen todas como primer paso el rechazo explícito, firme e incondicional, del recurso a la violencia: violencia física directa, que pone en peligro la integridad de las personas; violencia verbal, que —a través del insulto o el lenguaje despreciativo— degrada, humilla y excluye; violencia simbólica, que a través de mecanismos psicológicos impone condiciones de disminución de la autonomía decisional de personas o comunidades. La determinación del nivel de intensidad del conflicto condiciona el tipo de estrategia a desplegar, de modo acorde con el correspondiente nivel: en tal sentido, las figuras que pueden responder inicialmente a la caracterización del nivel del conflicto pueden ser presentadas como sigue: a) *cese al fuego* (literal en conflictos armados, metafórico en conflictos de

otra índole); b) *pacto*; c) *acuerdo*; d) *contrato*; y e) *alianza*, escalonados en orden según el valor que encierra su capacidad de canalizar positivamente (de modo no violento) el conflicto. Cabe señalar, sin embargo, que ese orden lógico no siempre se corresponde con los casos reales, en los que, de acuerdo a cada contexto complejo, puede variar la posición de cada uno de esos pasos.

En el nivel más bajo se encuentra la figura del cese al fuego, que significa solamente suspender transitoriamente el ejercicio de la violencia directa contra el diferente. Siguen los pactos, los cuales, aunque implican un elemento más permanente que un cese al fuego, no encierran aun ningún valor compartido sino que básicamente responden a motivos de temor y/o de conveniencia: pactos entre actores individuales o sociales que se aborrecen pero a quienes conviene mantener la situación dada por el temor a las consecuencias o por los intereses en juego. En el nivel siguiente, los acuerdos representan un nivel más alto porque introducen al menos un valor sobre el cual se articula una relación de respeto y posible cooperación. Le siguen los contratos, que dan bases jurídicas avaladas por un tercero a los acuerdos alcanzados. Finalmente, las alianzas representan un compromiso de futuro, un responsabilizarse por algo que no existe aún pero que las partes deciden construir en común (Martin, 2015).

La negociación es el elemento común en el cual convergen los mencionados niveles de respuesta al conflicto. El establecimiento de condiciones en las cuales sea posible el desarrollo de los procesos de negociación es de gran importancia y al mismo tiempo de gran dificultad. Dichas condiciones establecen una serie de elementos de regulación del proceso que incluyen, entre otros, la aceptación de unos actores que sirvan de referencia común para las partes en conflicto, acordar unos plazos que permitan avanzar en la construcción de aspectos compartidos, unas

prioridades que puedan ser establecidas de común acuerdo. A estos aspectos se suman, de modo no menos importante, un conjunto de elementos de autorregulación de los actores en conflicto, entre las cuales figuran el uso de un lenguaje adecuado, el respeto a los tiempos de cada uno y el nivel de flexibilidad en el manejo de los asuntos medulares.

En el abordaje de conflictos, allí donde sea efectivamente posible, cabe buscar el desarrollo de la negociación directa entre las partes o actores enfrentados. Sin embargo, por distintas razones, en la gran mayoría de los casos ello no es posible, al menos en la primera instancia. Por lo general, el nivel de enfrentamiento entre las partes está fuertemente marcado por posiciones donde se entrecruzan los elementos racionales con contenidos emocionales, conductuales o derivados de situaciones subjetivas que traban la posibilidad de negociación. Es allí donde la figura de la mediación adquiere su importancia decisiva en el abordaje de conflictos (Baruch y Folger, 2010). En efecto, en el establecimiento de las condiciones reales en que un conflicto pueda operar la exclusión de la violencia y la apertura a la palabra, la mediación se muestra como la instancia fundamental para la formulación de marcos y la implementación de prácticas orientadas al efectivo avance hacia una posición que resulte satisfactoria para ambas partes.

Entre los diferentes ámbitos en los que puede ser desarrollada la mediación, el campo de la educación se constituye sin duda como el de mayor importancia por los alcances que puede lograr en el largo plazo debido a la capacidad de la educación de influir en la personalidad, la mentalidad y las prácticas efectivas de los seres humanos desde los primeros años y a lo largo de toda su vida (Aguilar, 2011). Esa capacidad, sin duda, se coloca en la línea del aprendizaje para el ejercicio responsable de la ciudadanía (UNESCO, 2015). Entre los principales enfoques que se han

propuesto en el campo de la mediación escolar figuran, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de habilidades para el diálogo, el control de emociones y el dominio de estrategias y técnicas para afrontar los conflictos de convivencia.

La mediación en el campo de la educación se constituye como el de mayor importancia debido a la capacidad de la educación de influir en la personalidad, la mentalidad y las prácticas efectivas de los seres humanos desde los primeros años y a lo largo de toda la vida.

Referencias bibliográficas

AGUILAR, M. *La educación y la gestión de los conflictos. Mediar ¿cómo y por qué?* Montevideo: Ed. Concepto, 2011.

ARENDT, H. *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

BARUCH, R.A. y FOLGER, J.P. *La promesa de la mediación*. Buenos Aires: Granica, 2010.

DOMÍNGUEZ et Al. *Comportamientos no violentos. Propuestas interdisciplinarias para construir la paz*. Madrid: Narcea, 1996.

JARES, X. *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Ed. Popular, 2001.

MARTIN, V.R. *Desafíos actuales de la ética aplicada*. Maracaibo: Uniojeda, 2008. MARTIN, V.R. *Conflicto y negociación*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia, 2015.

MONTAGU, A. *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid: Alianza, 1983.

RICOEUR, P. *Memoria, historia, olvido*. Madrid: Trotta, 2001.

SAEZ, P. *Las claves de los conflictos*. Madrid: Centro de Investigaciones para la paz, 1997.

TORREGO, J.C. (Coord.) *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea, 2000.

UNESCO, *Educación para la ciudadanía mundial*. París: Documentos UNESCO, 2015.

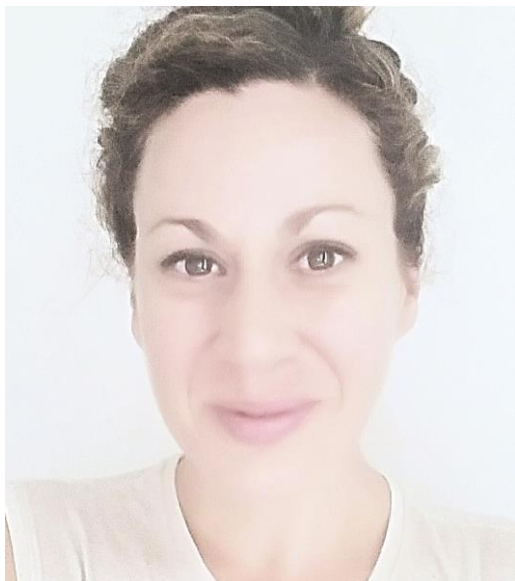
URUÑUELA, P. *Trabajar la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Narcea, 2016.

Menores expuestos y expuestas a la violencia de género

Claves comprensivas para intervenir desde el ámbito educativo

Marta Ramos Fernández

Centro de Atención, Recuperación y Reinserción de Mujeres, hijos e hijas víctimas de violencia de género



Marta Ramos es licenciada en Psicología por la Universidad de Salamanca (UPSA) y dispone de la habilitación como psicóloga sanitaria. Ha realizado el Máster Universitario en Intervenciones en Psicoterapia. Terapia Familiar Sistémica de la UPSA. Es experta multidisciplinar en Violencia de Género e Igualdad. UPSA, Salamanca y diplomada en Formación Especializada para Psicoterapeutas Infantiles. Los Malos Tratos en la Infancia. IFIV de Barcelona y EXIL.

Desde 2008 trabaja como psicóloga y psicoterapeuta del CARRMM (Centro de Atención, Recuperación y Reinserción de Mujeres, hijos e hijas víctimas de violencia de género) de la FNAMSD (Federación Nacional de Asociaciones de Mujeres Separadas y Divorciadas), ONG Madrid.

Resumen

La violencia de género es un problema social sustentado en la desigualdad de género. La visibilización de las y los menores expuestos a violencia de género es un reto aún en consecución en nuestro país. La compleja realidad que viven los hijos e hijas de las mujeres víctimas de la violencia machista, requiere de la actuación multidisciplinar para su prevención, detección e intervención. En este artículo se pretende realizar una descripción de las claves fundamentales para la comprensión del problema, que faciliten la articulación de medidas de actuación en la prevención, detección y reparación del daño en las y los menores expuestos a la violencia de género, dentro del marco educativo.

Palabras clave

Violencia de género, igualdad, desarrollo evolutivo, trauma, buenos tratos y resiliencia.

"Existe un problema social cuando un grupo de influencia es consciente de una condición social que afecta a sus valores y que puede ser remediada mediante una acción colectiva".

Thomas Sullivans y cols. (1980)

Víctimas de la violencia de género

La violencia de género es un complejo problema social, presente en todas las culturas conocidas y clases socio-económicas existentes, con siglos de antigüedad. El feminismo es un movimiento progresista, plural y pacífico, que lucha por el principio básico de la igualdad de derechos y que denuncia todas las maniobras y estrategias destinadas al sometimiento y control de las mujeres por parte del sistema socio-cultural patriarcal (Boch, Ferrer y Alzamora, 2006). Su principio básico es la solidaridad. Desde que el movimiento feminista denunciara por primera vez el matrimonio como espacio peligroso para las mujeres en el siglo XIX hasta nuestros días, la violencia de género ha pasado a estar en el punto de mira de las instituciones nacionales e internacionales, con declaraciones y actuaciones múltiples, cuyo objetivo final es una sociedad más justa, en la que los Derechos Humanos sean una realidad, independientemente del género de las personas.

La Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer de las Naciones Unidas (Res. A.G. 48/104, ONU, 1994), supuso un hito fundamental para su visibilización. Ésta define la violencia de género como: (...) *todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada.*

Por lo tanto, se entiende por violencia de género aquellas formas de violencia que son ejercidas por varones contra las mujeres por el hecho de serlo y por la posición social que ocupan en función de su condición de mujeres en la sociedad patriarcal (Boch, Ferrer y Alzamora, 2006). Como señalan las Naciones Unidas y la Organización Mundial de la Salud (1998a, 1998b), la violencia de género puede adoptar diversas formas en cada etapa del proceso vital de las mujeres: aborto e infanticidio

selectivos en función del sexo, consecuencias para el feto de los malos tratos a la madre durante el embarazo, incesto, abusos sexuales, matrimonio de niñas, mutilación genital femenina, pornografía infantil, prostitución infantil, violencias físicas, sexuales y psicológicas, agresiones homófobas, acoso sexual en el trabajo, trata de mujeres, etc. Los malos tratos contra la mujer, en el marco de la pareja, son una de las formas más presentes en nuestra sociedad.

Como señala Atenciano (2016), si tuvimos que esperar hasta la última década del siglo XX para encontrar en tratados y leyes internacionales conceptos como violencia contra la mujer, o violencia por motivos de género, han tenido que pasar treinta años más para encontrar explícitamente el término *menores expuestos a la violencia de género*. Aún hoy, seguimos sin encontrar una definición de malos tratos contra la pareja que incluya a hijas e hijos como víctimas de la misma. Su ausencia en estas definiciones técnicas señala el camino que nos queda por recorrer a profesionales y a instituciones. De la misma manera, la visibilización de las vivencias de las y los menores víctimas de violencia de género, es aún hoy un reto por alcanzar a nivel social e institucional.

Aún hoy, seguimos sin encontrar una definición de malos tratos contra la pareja que incluya a hijas e hijos como víctimas de la misma.

En 2011 una macro encuesta arrojó por primera vez en nuestro país una cifra estatal fiable: 840.000 menores crecen en familias donde la madre es maltratada por su pareja. El 10% de la población infantojuvenil en ese año. Pero no fue hasta el año 2013 cuando comenzaron a recogerse institucionalmente las cifras de menores asesinados y huérfanos en el contexto de la violencia de género en la pareja. Según el registro de las asociaciones de mujeres 107 menores han sido asesinados/as en España, desde 1999 hasta

nuestros días, en el contexto de la violencia de género en la pareja. En el curso de este año, 10 menores han sido asesinados/as por la violencia machista y, 22 han quedado huérfanos tras el asesinato de su madre y, en algunos casos, el posterior suicidio del maltratador, su progenitor. A nivel internacional, el último informe mundial de UNICEF (2017), que desvela los tipos actuales de violencia contra la infancia y la adolescencia, arroja que la madre de uno de cada cuatro niños/as, unos 176 millones, es víctima de violencia por parte de su pareja.

La Convención de Derechos del Niño de las Naciones Unidas, de 1989, enfatiza que ninguna forma de violencia es admisible. En nuestro país, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, supuso la articulación de medidas judiciales, educativas, sociales y/o sanitarias para hacer frente a la prevención y/o reparación del daño, en la mujer superviviente a la victimización machista. En su preámbulo, se manifiesta que *las situaciones de violencia sobre la mujer afectan también a los y las menores que se encuentran dentro de su entorno familiar, víctimas directas o indirectas de esta violencia*. Sin embargo, la consideración de los hijos y las hijas de las mujeres víctimas de la violencia de género como víctimas directas de este tipo de violencia, no se ha venido aplicando de forma automática en el marco del desarrollo de la citada L.O.I.V.G. A pesar de las recomendaciones iniciales de esta ley sobre la conveniencia de apartar a los y las menores de la situación de maltrato, incluso a través de la suspensión del contacto con el maltratador, como parte de las medidas de protección, esta prevención no se ha aplicado de forma sistemática en los tribunales, tal y como señala el I Informe Anual del Fondo de Becas Fiscal Soledad Cazorla Prieto (2017). Para Barudy (2005), los factores causales de la desprotección de la infancia maltratada, se encuentran en el contexto cultural y político en el que evolucionan las niñas, los niños y los/as adolescentes. El modelo dominante que

determina mayoritariamente el contenido de las relaciones entre adultos/as y niños, niñas y jóvenes es lo que se denomina “cultura adultista”. Para Barudy, en la mayoría de las sociedades, este conjunto de representaciones y comportamientos, sirve como argumento mitificado del abuso de poder de los adultos sobre la infancia, pues éste se presenta como *necesario* en nombre de la educación, el orden y la patria potestad. Esta última es concebida en la cultura adultista como un derecho de los padres sobre las hijas y los hijos, sin considerar los derechos y las necesidades de la infancia y la adolescencia.

Las y los menores son víctimas de violencia de género cuando sufren cualquiera de las formas que ésta puede adoptar. Cuando la forma específica que padecen es que su madre es objeto de malos tratos a manos de su pareja o ex pareja, decimos que las y los menores son víctimas por exposición a los mismos, independientemente de que el agresor ejerza otras formas de maltrato infantil (físico, sexual, negligencia, abuso sexual), algo que sucede en un importante porcentaje de esta población (Atenciano, 2016). La diferenciación entre formas directas de victimización e indirectas, no implica en ningún caso que el grado de perjuicio y sufrimiento que van a experimentar sea de menor grado o importancia. Ni mucho menos secundario. Las consecuencias psicológicas de estar expuestos a la violencia de género contra la madre no son significativamente diferentes de las consecuencias psicológicas de menores que han sufrido maltrato físico (Kitzmann, Gaylord, Holt y Kenny, 2003).

Las y los menores son víctimas de violencia de género cuando sufren cualquiera de las formas que ésta puede adoptar, también cuando su madre es objeto de malos tratos a manos de su pareja o ex-pareja.

El maltrato infantil puede clasificarse en maltrato físico, abuso sexual, negligencia y maltrato psicológico, que se divide en tres subtipos: abuso psicológico, negligencia emocional y exposición a

la violencia de género (MacLeod, 2004). Además del contexto tóxico y por lo tanto negligente que supone la violencia de género, existe un amplio abanico de comportamientos de maltrato a los que las y los menores se ven expuestos en su contexto familiar. Como por ejemplo, altos niveles de estrés de la madre durante la gestación; se encuentran presentes en las agresiones psicológicas, físicas, ambientales y sexuales hacia su madre; son agredidos física y verbalmente como forma de aterrorizar y controlar a la madre; se les obliga y/o enseña a participar en el maltrato y control a sus madres, propiciando el aprendizaje social y la transmisión intergeneracional de la violencia de género, etc.

Asimismo, en las relaciones de maltrato suele existir un aumento o "escalada de violencia" con objeto de generar primero y, mantener después, el control sobre la mujer. Por ello, es primordial establecer una seguridad contextual para la víctima ante la salida de la violencia, dado que ésta no termina con la separación, sino que aparecen nuevos riesgos y aumentan los ya presentes. Las y los menores que mantienen el contacto con el maltratador, se convierten a menudo, en el único instrumento de éste para acceder directa o indirectamente a la mujer, aumentando el riesgo de secuestro e incluso, el incremento de la probabilidad de ser asesinados/as o la pérdida de su progenitora cuando ésta es asesinada. Quienes trabajamos en el ámbito de la recuperación de las mujeres supervivientes de violencia de género y, sus hijos e hijas expuestos a la misma, observamos con frecuencia la desprotección de estos/as menores desde el sistema judicial. En la mayoría de los casos, cuando la mujer interpone una denuncia por violencia de género, la Orden de Protección, si se concede, no se extiende a sus hijos e hijas. Éstos se ven obligados a mantener visitas, con o sin supervisión profesional en los Puntos de Encuentro y, con o sin pernocta, con el progenitor. La primera intervención en la violencia de género es siempre garantizar la seguridad contextual de la

víctima. Es decir, *deslocalizarla* del maltratador. Es por esto que existen los recursos de acogida para mujeres víctimas de violencia de género. El hombre que maltrata busca dominar a través del control de la mujer y para ello, necesita estar con ella. La ruptura de la relación es uno de los momentos de mayor riesgo para la integridad física de la mujer y, de sus hijas e hijos. La Orden de Protección, entre otras cosas, pretende dotar de seguridad durante el proceso judicial que se abre tras la denuncia. Salir de la violencia es un proceso complejo, difícil y de alto riesgo. Las mujeres que lo hacen han de romper en la mayoría de los casos, con su estilo de vida para garantizar su seguridad y la de su prole. Cuando las medidas civiles hacia las hijas y los hijos de estas mujeres se articulan como si de procedimientos de separación y divorcio en parejas caracterizadas por los buenos tratos se tratasen, contribuyen a mantener el riesgo y la exposición a la violencia de las y los menores, así como de sus madres. Por ello, es tan necesaria la formación especializada en violencia de género en las y los profesionales que intervienen con la unidad familiar. Sólo así, podremos darle a las y los menores expuestos a la violencia de género el lugar que les corresponde, como sujetos activos (y no objetos) de derechos. El conocimiento de sus vivencias concretas y de sus necesidades frente a la violencia, son la mejor garantía de seguridad y protección.

Como señala Dantagnan (2005), los contextos de malos tratos infantiles son entornos humanos que provocan graves daños, a veces irreversibles, en las y los menores. El daño les afecta en su integridad, y sus manifestaciones pueden ser múltiples: trastornos de los procesos de desarrollo infantil con riesgo de retraso en todos los niveles del mismo; trastornos de los procesos de socialización y aprendizaje infantil, trastornos de los procesos resilientes, traumas infantiles y trastornos del apego. Para Dagnatan y Barudy (2005), no hay peor trauma que el producido dentro de la propia familia: sus consecuencias tan

graves están asociadas al significado de las relaciones intrafamiliares, a la situación paradójica en la que las y los menores son maltratados/as por quienes se supone que tienen que cuidarles, protegerles y educarles. En el caso de que alguna circunstancia exógena les produzca dolor, son los/as progenitores/as quienes deberían calmarlos/as y consolarlos/as en esos momentos. La evaluación del impacto que la violencia de género provoca en los menores implica superar la visión reduccionista del daño o lesión física. En los contextos familiares caracterizados por la violencia de género, suelen coexistir los maltratos descritos anteriormente. Sin embargo, la ausencia del buen trato es una de las fuentes de mayor daño en el ser humano. Más aún en la infancia y adolescencia por comprometer el desarrollo evolutivo de las y los menores, que nacen vulnerables y dependientes de sus progenitores. Actualmente, contamos con la investigación suficiente como para afirmar que un contexto de cuidados y de buenos tratos es fundamental para la salud psíquica de las personas (Barudy, 2005). El cerebro y el sistema nervioso constituyen una red de intercomunicaciones que asegura el funcionamiento de nuestro cuerpo de manera coordinada y nos permite vincularnos con otras personas. Asimismo, afirma que una familiaridad sana permite el desarrollo de recursos personales para hacer frente a los desafíos de su crecimiento y el desarrollo de su madurez y su autonomía. La capacidad para hacer frente a las adversidades de la vida, desarrollarse bien y enfrentar experiencias traumáticas es la resiliencia. Su origen está en las dinámicas sociales que aseguran la afectividad y la posibilidad de dar un significado a las experiencias, especialmente cuando éstas son dolorosas. Es el resultado de nutrientes afectivos, cognitivos, relacionales y éticos que las y los menores reciben de su entorno.

La ausencia del buen trato es una de las fuentes de mayor daño en el ser humano

Diversos estudios longitudinales han proporcionado los factores de resiliencia de las y los menores que superan la adversidad:

- a. un acercamiento activo, evocador hacia el problema a resolver, que les permite negociar una serie de experiencias emocionalmente arriesgadas;
- b. una habilidad en la infancia para ganar la atención positiva de los otros;
- c. una visión optimista de sus experiencias;
- d. una habilidad de mantener una visión de una vida significativa;
- e. una habilidad de estar alerta y autónomo;
- f. una tendencia a buscar nuevas experiencias;
- g. una perspectiva proactiva.

Todo lo anterior, nos lleva a concluir que satisfacer las necesidades del desarrollo infantil es la mayor de las responsabilidades de los/as progenitores/as y de las y los profesionales que atendemos, en sus diferentes ámbitos de crecimiento, a las niñas y los niños. La ausencia de estos nutrientes supone en sí misma negligencia y/o maltrato infantil.

De manera reiterada se insiste en la importancia de la educación como herramienta básica para cambiar las creencias, actitudes y conductas que sustentan la violencia de género. En la Conferencia sobre la Violencia contra las Mujeres, celebrada en Santiago de Compostela en 2002, subrayaron la necesidad de (Instituto de la Mujer, 2003):

- a. enseñar desde la escuela a construir la igualdad en la práctica, a través de experiencias de colaboración entre chicos y chicas destinadas a estimular cambios, tanto de conocimientos como emocionales y de comportamiento, basados en el respeto mutuo y en el valor de la no violencia;

- b. establecer mecanismos de detección precoz y prevención primaria de la violencia en los centros escolares y formativos para detener sus efectos y prevenir su aparición
- c. favorecer una formación teórico-práctica de las y los profesionales de la educación.

Es necesario entender la educación como herramienta básica para cambiar las creencias, actitudes y conductas que sustentan la violencia de género.

Asimismo, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en su planteamiento general, en el título I, determina las medidas de sensibilización e intervención en diferentes ámbitos con objeto de facilitar la prevención de la ocurrencia de este tipo de violencia. En el ámbito educativo, se especifican las obligaciones del sistema para la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad entre hombres y mujeres, incluyendo como fin del sistema educativo, la formación en el respeto de derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia (Artículo 4.1).

Prevención, detección y reparación en el ámbito educativo

El sistema educativo forma parte de la vida de las y los menores en su desarrollo vital. Como agente socializador participa en su proceso de interiorización de valores, creencias y actitudes socio-culturales. Por lo tanto, también, de la construcción de su persona. Los seres humanos necesitamos del sentimiento de pertenencia a un grupo para constituirnos como personas maduras y autónomas. El sistema educativo juega un papel fundamental en la detección y denuncia de los casos activos de menores expuestos a violencia de género. Facilitarles el acceso al sistema de

protección a la infancia es una obligada responsabilidad. De manera simultánea y nutriente, el sistema educativo puede contribuir a la prevención y/o reparación del daño causado por esta violencia. La alta plasticidad cerebral en la infancia permite la emergencia de capacidades resilientes secundarias a través de relaciones con personas significativas de nuestro entorno. Para ello, éstas han de facilitar la vinculación afectiva en el marco de relaciones sanas y seguras, mostrándose accesibles, disponibles y con permanencia. Son las tutoras y los tutores resilientes. Para las y los menores expuestos a violencia de género, la comunidad de adultos/as a la que pertenecen es fundamental para la prevención, detección y reparación del impacto de la violencia de género que sufren. Las y los menores aprenden el mundo a través de lo que observan. En el sistema patriarcal la socialización diferencial de género y, la vivencia de malos tratos en el hogar, promueven el aprendizaje de creencias y valores negativos como los estereotipos y los roles tradicionales de género, las desigualdades entre hombres y mujeres y, la legitimidad del uso de la violencia como medio para resolver conflictos en futuras relaciones de pareja. Por ello, la igualdad de género y el buen trato deben ser los pilares en cualquier actuación profesional (ámbito de la salud, ámbito educativo y ámbito judicial) con las y los menores expuestos a violencia de género. Además, el apoyo a la resiliencia, debe ser su objetivo fundamental si pretendemos que se sientan reconocidos/as, valorados/as y creídos/as, porque sólo así podremos facilitarles la confianza necesaria para romper el silencio en que se encuentran atrapados/as y, la ruptura del estado de indefensión en el que viven.

Para las y los menores expuestos a violencia de género, la comunidad de adultos/as a la que pertenecen es fundamental para la prevención, detección y reparación del impacto de la violencia que sufren.

Bibliografía

ATENCIANO, B. (2016). Menores expuestos a violencia de género: conceptos y marco legal. En I. Romero (Coord.). *Intervención psicológica en menores expuestos/as a la violencia de género. Aportes teóricos y clínicos*.

BARUDY, J. y DANTAGNAN, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona, [Editorial Gedisa](#).

BARUDY, J. y MARQUEBREUCQ, A. (2009). *Hijos e hijas de madres resilientes*. Barcelona, [Editorial Gedisa](#).

FERRER, V., BOSCH, E. y ALZAMORA A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Anthropos Editorial, Barcelona. VILLAVICENCIO, R Y SEBASTIAN, J. (1999). *Violencia doméstica: su impacto en la salud física y mental de las mujeres*. Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.

FUNDACIÓN MUJERES (2017). I Informe Anual del fondo Fiscal Soledad Cazorla Prieto. Huérfanos de la violencia de género: una realidad invisible.

KITZMANN K., GAYLORD, N., HOLT, A. y KENNY, E. (2003). Child witnesses to domestic violence: a meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 339-352.

LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial de Estado (España), 313 de 29 de diciembre de 2004.

MANCIAUX, M. (comp.). (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona, [Editorial Gedisa](#).

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD, Delegación de Gobierno para la Violencia de Género (2011). Análisis de la Macroencuesta de Violencia de Género 2011. Rescatado de

http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2012/pdf/IV_Macroencuesta_2011.pdf

NACIONES UNIDAS (1995). Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. A/CONF.177/20/Rev.1. Naciones Unidas, Beijing.

UNICEF (2006). Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989. Madrid, España:

Autor. Recuperado de http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CN_06.pdf

UNICEF (2017). Una situación habitual: violencia en las vidas de los niños y los adolescentes, 1 de noviembre de 2017. Madrid, España: Autor:

Recuperado de https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_Key_findings_Sp.pdf

Cultivar las fortalezas

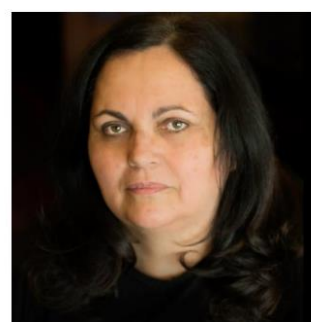
José María Avilés Martínez, Natividad Alonso Elvira y Eloísa Teijeira Bautista



José M^a Avilés es Doctor en Psicología por la Universidad de Valladolid y Jefe del Departamento de Orientación del IES Parquesol de Valladolid. Participa en Proyectos de investigación y de formación sobre bullying y ciberbullying.



M^a Natividad Alonso es maestra jubilada de Educación Infantil y Primaria por la Universidad de Valladolid. Es especialista en literatura infantil y escritora de cuentos. Participa en proyectos de formación sobre convivencia ética.



Eloísa Teijeira es maestra y psicopedagoga. Actualmente trabaja en el Equipo de Orientación Específico de Pontevedra. Colabora con el grupo INTER de UNED y formadora del profesorado sobre diversidad, metodología para la inclusión y convivencia.

Resumen

Son muchas las situaciones que ponen a prueba la resistencia de las personas, pero especialmente nos preocupan las que afectan a los y las menores. Por su vulnerabilidad, el momento evolutivo en que se encuentran y por su disponibilidad o carencia de recursos para abordarlas. Escenarios como la familia, la escuela o el grupo de iguales y su convivencia son contextos educativos en los que promocionar esas herramientas de resiliencia que les permitan avanzar en su desarrollo mirando hacia el futuro con certezas y confianza.

Palabras clave

Resiliencia, afectos, autoestima, autocontrol, afectividad, conflicto, adversidad.

Introducción

La Psicología Positiva (Seligman, y Csikszentmihalyi, 2000) propone estimular las fortalezas de las personas como una estrategia para afrontar con suficientes garantías las situaciones adversas que se presentan en sus vidas y que toman cuerpo en un glosario de experiencias que preparan y favorecen su proceso madurativo como responsables y conscientes de su realidad. Esta idea supone un cambio de paradigma al centrarse en la potenciación de las fortalezas más que en el abordaje de los riesgos. De hecho, algunos investigadores de casos de bullying se preguntan por qué algunas antiguas víctimas de acoso escolar gestionan en la edad adulta mejor que otras lo que les sucedió en la infancia y la adolescencia (Rivers y Cowie, 2006). Por ello, demandan que las intervenciones se centren más en las estrategias de afrontamiento para fortalecer su resiliencia.

Son muchas las situaciones que ponen a prueba la resistencia de las personas, pero especialmente nos preocupan las que afectan a los y las menores. Por su vulnerabilidad, el momento evolutivo en que se encuentran y por su disponibilidad o carencia de recursos para abordarlas. No es necesario recordar los momentos de violencia física, psicológica, maltrato, negligencias, abandono, exclusión, acoso escolar,... y otras formas menos graves de adversidad o contrariedad. Observar la diversidad en la escuela, hoy, nos permite identificar factores que pudieran suponer para parte del alumnado muchos de esos elementos de vulnerabilidad: vivencias ligadas a la crisis económica y sus consecuencias para las familias, migraciones forzadas, estructuras familiares complejas, inclusión centrada solo en la presencia en los mismos entornos educativos pero que no aseguran la participación y el aprendizaje de todos y todas, estigmatización, complejidad de la convivencia en las escuelas que viven alejadas de las maneras de relacionarse y resolver los

problemas en la vida real, vivencias relacionadas con la violencia,... A lo largo de su vida los menores y las menores las enfrentan entendiéndolas primero, y afrontándolas después, con herramientas que pueden tener disponibles o no, para no caer en el desequilibrio o el descontrol.

Por ello, escenarios como la familia, la escuela o el grupo de iguales y su convivencia son contextos educativos en los que promocionar esas herramientas de resiliencia que les permitan avanzar en su desarrollo mirando hacia el futuro con certezas y confianza. Contar con las fortalezas que todos y todas tenemos empodera a quienes las hacen suyas de forma consciente y les permite apoyarse en ellas cuando lo que suceden son dificultades o adversidades. Así, las situaciones de conflicto, desgracia, o incluso de violencia, pueden llegar a ser elementos de toque a partir de los que construir y mirar hacia adelante buscando las certezas posibles que nos hagan sobrevivir a lo negativo. Es ahí cuando las fortalezas se hacen necesarias.

Escenarios como la familia, la escuela o el grupo de iguales y su convivencia son contextos educativos en los que promocionar las herramientas de resiliencia.

Por qué educar la resiliencia

Por esto es necesario situar la educación de la resiliencia como recorrido y un pilar desde el que construir la base del afrontamiento de las situaciones menos traumáticas a las más complicadas. Para que funcione como un amortiguador que evite la aparición de conductas psicopatológicas en un futuro (Rivers y Cowie, 2006). Como un itinerario en el que las personas desde pequeñas aprenden a dar respuestas eficaces y seguras para sí a las demandas de estrés del medio. Y como en todo aprendizaje es necesario un entrenamiento, primero con ensayos de respuestas a situaciones asequibles y después a partir de las situaciones sobrevenidas que

cualquier menor enfrenta a lo largo de vida. Entrenarlas en el día a día, en las pequeñas adversidades, permite ir construyéndolas y fortaleciéndolas. Esto es indispensable que se haga en la familia, un contexto seguro donde los padres y las madres deben brindar oportunidades para que sus hijos e hijas construyan esas fortalezas. Pero también, desde la escuela, donde la socialización en el grupo de iguales y la convivencia en los contextos escolares y académicos plantean nuevas exigencias y renuncias que tienen que ayudar a quienes las superan a mirar el futuro de forma más robusta y satisfactoria. Es labor esos agentes brindar esas oportunidades ajustadas a las necesidades de cada niño o niña y estar pendientes de que puedan lograrlo con un éxito que les asegure fortalecer sus habilidades. En ocasiones, cuando los entornos familiares no son los entornos seguros que deberían, la labor de la escuela se hace más compleja e imprescindible.

Este entrenamiento es necesario preverlo para poder afrontar después otras situaciones difíciles como la violencia o el trato vejatorio, que afectan a las personas tanto a largo plazo como en el instante en que los sufren. Muchas de ellas, incluso, acumulan susceptibilidades que se manifiestan en el síndrome de estrés postraumático que suele reproducirse en experiencias indiciarias similares más tarde (Rivers y Cowie, 2006). Por eso, el trabajo sobre la resiliencia se ha de plantear como una estrategia que amortigüe el impacto de las situaciones negativas y permita construir progresivamente protecciones que eviten el daño directo y lo conviertan en elementos de resistencia.

La educación de la resiliencia se entiende como un itinerario en el que las personas, desde pequeñas, aprenden a dar respuestas, eficaces y seguras para sí mismas, a las demandas de estrés del medio. Y, como en todo aprendizaje, es necesario un entrenamiento.

En la familia y la escuela se debe plantear desde un marco preventivo y proactivo, que prevea la facilitación de experiencias que ayuden a construir las fortalezas necesarias de forma progresiva, aceptada y natural. Incluso, aunque vaya en contra del ambiente social predominante o del escenario consumista, competitivo y hedonista en el que nos movemos, inundado por la cultura tecnológica de la facilitación, como exponente de la sociedad del bienestar y del futuro más inmediato. Este contexto y su disfrute no debe impedir que eduquemos a nuestros menores en las imprescindibles habilidades para la vida y en la adquisición de las fortalezas necesarias para afrontar un marco social, laboral, de relaciones y de convivencia en el que a veces pueden estar presentes la desgracia, la violencia o el acoso.

Ámbitos de trabajo

Parece evidente que nuestros chicos y chicas tienen que estar protegidos en la familia, en sus grupos de convivencia y en la escuela, por **los afectos**. Es un primer caldo de cultivo en el que crecen las fortalezas, la seguridad, el reconocimiento y el apego. El canal afectivo debe vincular al sujeto con todas las figuras de su entorno que le proporcionan conexión afectiva. Es una forma de sentirse ubicado emocionalmente, fortalecido dentro de un entorno seguro en el fluye el afecto de forma recíproca y equilibrada, consolidando la resiliencia. No basta con querer mucho a nuestros niños y niñas (hijos e hijas), debemos asegurar que haya una corriente alterna que les ayude a devolver lo que reciben. La carencia de afecto está en la base, por ejemplo, de las conductas de acoso identificadas en la escuela en la mayoría de los casos de quienes agreden a sus iguales (Olweus, 1998). Es el riesgo de la afectividad negativa.

La **autoestima personal** es crucial en la construcción de la resiliencia, soporta la base a partir de la que construir las respuestas eficaces frente a los hechos adversos o las situaciones que

hay que superar. Desde la escuela y la familia se tiene que ayudar a construir mediante algunos procesos importantes: la puesta en marcha de elementos motivadores por el aprendizaje y la superación de retos y dificultades, lo que entrenará el esfuerzo, la perseverancia y la búsqueda de la autoeficacia; la facilitación de apoyo afectivo (comunicación empática), personal y académico que asegure el éxito de lo que realizan y se proponen, mediante un seguimiento y supervisión que permitan la autonomía y la toma de decisiones independiente; y un feedback positivo que les ayude en dos vertientes, por una parte a tener una imagen ajustada de sus logros (autoestima equilibrada), y por otra, a incorporar la mirada evaluadora de los otros como un espejo (normas y límites reguladores) y elemento normalizado y deseable en la convivencia (crítica constructiva).

La estimulación de **capacidades autorreguladoras** de las personas es otro pilar sobre el que descansa la resiliencia. Esta capacidad para regular impulsos, emociones y conductas es un proceso largo y lento, que necesita entrenamiento, supervisión respetuosa, intención y competencias.

Entrenamiento al brindar oportunidades reguladoras a las y los menores para que experimenten el valor educativo de la carencia. El vacío como oportunidad para construir, la soledad como escenario en el que crear, la falta de recursos como ocasión programada para su búsqueda y valoración. Escuchamos frecuentemente en algunos menores eso de 'me aburro' y el ejercicio de algunas personas adultas, ansioso y consiguiente, de facilitación de entretenimiento en una catarata improvisada de estímulos innecesarios para calmar el llanto u ocupar el tiempo cuando amenaza el hastío. En vez de responsabilizar al menor de sus tiempos y respetar sus espacios habituales de juego libre y autónomo. No impidiendo que su pensamiento

fluya para cubrir esa necesidad. O cuando vemos a menores 'hiperregalados' con una imposibilidad manifiesta para valorar todos los presentes que reciben, por ejemplo en una onomástica, impidiendo regular su uso y procesar los mecanismos de funcionamiento y disfrute autónomo de un juguete cuando ya disponen de otros tres más.

Supervisión respetuosa porque se trata de encontrar educativamente un equilibrio entre el cuidado y la protección y el ensayo de autonomías y afrontamientos de estrés y control de impulsos. Las personas adultas deben estar ahí para transmitir seguridad, pero a cierta distancia, en un espacio que facilite la autonomía. Mordiéndonos la lengua o aguantando los nervios mientras observamos cómo se enfrentan solos a lo que les hace fuertes, facilitando ese paso. Manejando nuestra independencia emocional para no sustituirles o hacer las cosas por ellos. Estimulando estas habilidades personales en ellos y ellas con el fin de fortalecerles tras su superación, como habilidades imprescindibles para la vida. En el otro extremo, contemplamos niños y niñas hipervigilados o acompañados dependientemente por personas adultas, lo que les hace delegar de su responsabilidad de autocuidado. Evitando que arriesguen, valoren y calculen el peligro... 'siempre vendrán a rescatarme'... sin responsabilidad sobre su seguridad.

Las personas adultas deben estar ahí para transmitir seguridad, pero a cierta distancia, en un espacio que facilite la autonomía

Intencionalidad porque tras estos propósitos hay un ejercicio educativo, están los objetivos que las personas adultas pensamos para ellos y ellas. Porque se trata de un ejercicio supervisado y en definitiva que ha de ser seguro. Porque queremos que su tolerancia a la frustración sea equilibrada y adaptativa, que no se derrumben a la primera contrariedad. En este sentido, se muestran como

importantes el ejercicio de las rutinas diarias, un método, los límites y su gestión. Profesorado y Familias afectivas y seguras pero al mismo tiempo firmes en los acuerdos y su cumplimiento. Estas habilidades hacen crecer a los y las menores en marcos de autoestima equilibrada, donde se negocian y respetan las normas y los límites son conocidos.

Por ello, tiene que darse una **disposición y competencias personales** para esta tarea, tanto en el contexto social como en el personal, entre quienes acompañan y educan a los menores. Es cierto que los contextos sociales en que se mueven los menores no lo favorecen, la cultura del bienestar ha desarrollado prácticas de satisfacción inmediata de impulsos y cierta incomprensión para la demora de las recompensas, en definitiva, escenarios difíciles para la autorregulación. Por otra parte, educar supone disponer de competencias personales para trabajar la resiliencia. Habilidades personales para cuidar y proteger; habilidades educativas para estimular, dialogar y apoyar; y habilidades de gestión para organizar y administrar adecuadamente con los y las menores (Morell, Barrero y Martín, 2017).

El conflicto y la adversidad como oportunidades. La inevitabilidad de los conflictos y los acontecimientos vitales negativos son ocasiones para fortalecer la resiliencia. Para ello, las personas adultas que convivimos con menores hemos de echar mano de las habilidades emocionales y de pensamiento que primero permiten acceder y aceptar la situación, para después priorizar y compartir con las redes de ayuda el problema, ocupándose de él para tratar de superarlo. Un ejemplo es la negativa de algunas familias a naturalizar la muerte frente a los menores. En este campo influyen mucho las creencias negativas o positivas que desde la infancia se instalan en la cultura familiar. Unas sirven de freno, las otras de acelerador. No sirve

de nada negar los acontecimientos ni evitar las experiencias que nos producen miedo, eso solo sirve para multiplicar la parálisis que producen. Actitudes como esas no van a contribuir más que a que tengamos una sensación de no poder hacer frente a las demandas que nos llegan, con el consiguiente nivel de autoestima y de autoeficacia, al no conseguir nuestros objetivos. El negativismo y el pensamiento sobre el "vaso medio vacío", impide un enfoque proactivo de resiliencia, tener conciencia (autoconciencia) de la situación real y poder ocuparse de lo positivo, de cuidar, usar y potenciar las fortalezas, que aun en los momentos más duros todos y todas tenemos. Por eso es importante trabajar en la familia y en la escuela el autoconocimiento y la autoaceptación en los y las menores, así como la aceptación y naturalización de situaciones dolorosas, como claves para la construcción de habilidades de afrontamiento para la vida.

El autoconocimiento y la autoaceptación, así como la aceptación y naturalización de situaciones dolorosas, son claves para la construcción de habilidades de afrontamiento para la vida.

Sin duda son muchos los acontecimientos negativos a los que se enfrentan los menores, violencia escolar, acoso y rechazo, problemas de salud y enfermedades suyos o de familiares, pérdidas o muertes de seres queridos, ... por eso las personas adultas tenemos que ayudarles a que los afronten y den respuestas constructivas, prestándoles apoyo afectivo; protegiendo lo que es más importante y les afecta en su acometida, para que se ocupen de ello y no se preocupen; y generando redes de apoyo y sostén a partir de la colaboración y el compartir las cargas, porque de esa forma se llevan mejor. Disponer de estas redes afectivas y sociales será también crucial en la empresa de construir la resiliencia futura. Cuando no se responde de forma constructiva a estos acontecimientos o no se tienen las

herramientas, suelen producirse respuestas desajustadas que tienen a mantenerse a largo plazo: autolesiones, depresión, violencia, síndrome de estrés postraumático,... manifestaciones que fueron descritas, por ejemplo, en casos de acoso escolar en homosexuales víctimas que desarrollaron una mayor susceptibilidad a la depresión como índice de exposición a la violencia o el acoso que sufrieron durante la infancia (Olweus, 1998; Rivers y Cowie, 2006).

Disponer de redes de apoyo es decisivo. Morell, Barrero y Martín (2017) señalan una serie de factores entrenables como decisivos para caracterizar la resiliencia como una cualidad dinámica y no estática, adquirida y no genética. El primero, las creencias familiares que denominan "carburante cognitivo" (p.26) que propulsa lo aprendido de forma automática, tanto las emociones que sentimos como los pensamientos que generamos, las obligaciones, prohibiciones-permisos, des- confianzas, in-seguridades, etc.; el segundo, las competencias personales, educativas y de gestión de la familia y de la escuela, que se pueden cultivar; y el tercero la disposición de redes de apoyo formales e informales que ayudan a superar las situaciones.

La resiliencia como una cualidad dinámica y no estática, adquirida y no genética.

La familia es la primera red que sirve de apoyo para cualquiera de sus miembros, tanto desde el punto de vista emocional, como educativo y logístico. Ante una situación adversa el mejor pegamento para afrontarla es la cohesión familiar. Ese compromiso colectivo une, junta y pega. Eso fortalece a los miembros y les hace esforzarse en la lucha por la superación. Los padres y las madres han de encontrar el equilibrio entre la flexibilidad y la firmeza para ejercer su liderazgo, compensando debilidades en distintos momentos, fomentando el sustento entre los miembros y la participación colaborativa en las tareas.

Otros contextos sociales no escolares también deberían funcionar como redes de apoyo informal cuando se necesitan, la familia extendida, los vecinos u otras familias que han pasado por ello. Sin embargo, se debe disponer de centros y entidades sociales que presten el apoyo en el barrio y en la comunidad. Para eso las familias deben acceder a los recursos, saber cómo hacer, tener un rol en ese recorrido, y en eso las Administraciones Públicas no pueden mirar hacia otro sitio, asumiendo su responsabilidad política y social. Ayudas a domicilio, centros de día, mediación familiar, programas municipales de asesoramiento a las familias vulnerables, centros de ocio alternativo, centros de acogida y asistencia, centros de acción social,... Con demasiada frecuencia se recurre al voluntariado para prestar ese apoyo en red.

Ante una situación adversa el mejor pegamento para afrontarla es la cohesión familiar.

Otro escenario en red es la escuela. Las investigaciones demuestran que la recepción de apoyo en la escuela frente a situaciones de violencia y acoso contrarresta los efectos de desarrollo de problemas posteriores (Rivers y Cowie, 2006). En una investigación retrospectiva sobre víctimas de acoso en la escuela, quienes recibieron apoyo de algún tipo de amigos, miembros de la familia o de profesores ante las agresiones, después se las arreglaban mejor en cuanto a la afectividad negativa y la gestión de sus emociones que aquellos que recordaban haber recibido poco o ningún apoyo en la escuela. De ahí la importancia de fomentar en los contextos escolares cualquiera de los Sistemas de Apoyo entre Iguales -SAI- (Avilés, 2017) de manera formal y reconocidos como estructuras legítimas que trabajan por reducir los conflictos interpersonales y fomentar la positividad y una cultura escolar de ayuda y convivencia ética. Cada sistema de apoyo trabaja desde distintas perspectivas y para resolver diferentes problemas:

acogimiento, ayuda, mediación, tutorización, mentorización, consejo. Pero son especialmente indicados para el fomento de la resiliencia el de ayuda y el de mentoría. Los Equipos de Ayuda (Avilés, Torres y Vián, 2008) proporcionan soporte afectivo entre iguales al alumnado en situaciones difíciles; los modelos de mentoría y cibermentoría (Avilés y García, 2016) proporcionan guía y asesoramiento en la superación de las situaciones con la participación de iguales con más experiencia. Estos modelos suponen un reconocimiento y protagonismo en el alumnado con un potencial para enfrentarse y resolver las dificultades interpersonales de relación y convivencia. Ello supone reconocer la necesidad de cultivar en ellos una serie de habilidades de ayuda y de guía que tienen que ver con la gestión de emociones, las capacidades comunicativas, la resolución de conflictos, la búsqueda de alternativas, el manejo del pensamiento o la gestión de situaciones virtuales conflictivas o complicadas. Al tratarse de sistemas supervisados, su funcionamiento permite a las personas adultas calibrar hasta qué punto quienes participan en ellos están ajustando las respuestas que proporcionan a las necesidades de las personas que les piden asesoramiento. Además, su naturaleza no punitiva permite y facilita canales de comunicación entre iguales y el afrontamiento de problemas que de otra forma quedarían ocultos, sin resolverse en el tiempo o sin apoyo de la red (Cowie y Wallace, 1998).

Educación la resiliencia exige, como se evidencia, competencias personales en las personas adultas, como punto de partida responsable para educar.

En el caso del profesorado, estas competencias no son únicamente personales sino que constituyen una responsabilidad profesional, que implica una exigencia ética de formación que individual y colectivamente debemos asumir.

Educación la resiliencia exige competencias personales en las personas adultas, como punto de partida responsable para educar.

En el caso del profesorado, estas competencias constituyen, además, una responsabilidad profesional.

Referencias

- Avilés, J.Mª (2017). Los Sistemas de Apoyo entre Iguales -SAI- y su contribución a la mejora de la convivencia escolar. *Innovación Educativa*, (27), 5-18
- Avilés, J. Mª y García Barreiro, J. (2016, julio). *Cibermentores*. En línea: [http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/%20extraído el 16 de octubre de 2016\]](http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/%20extraído%20el%2016%20de%20octubre%20de%202016)
- Avilés, J. Mª, Torres, N. y Vián, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, (3), 357-376.
- Cowie, H. y Wallace, H. (1998). *Peer Support: A Teachers Manual*. London: The Princes Trust.
- Morell, J.M., Barrero, E. y Martín, I. (2017). *Programa para el desarrollo de la resiliencia familiar*. Madrid: Pirámide.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, (55), 5-24.
- Rivers, I. y Cowie, H. (2006). Bullying and Homophobia in UK Schools: A Perspective on Factors Affecting Resilience and Recovery. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education* (3) 4, 11-43. doi: https://doi.org/10.1300/J367v03n04_03

La visión del otro: más periodismo frente al discurso del odio

Pablo Gutiérrez Álamo

Director de El diario de la Educación



Pablo Gutiérrez del Álamo es licenciado en Periodismo y director de El diario de la Educación desde que éste naciera en 2016.

Antes desarrolló su trabajo como periodista especializado en temas de educación en el Periódico ESCUELA, donde durante 9 años ejerció de redactor y redactor jefe. Con anterioridad trabajó en distintas publicaciones de diferentes ámbitos.

<http://eldiariodelaeducacion.com/>

@PabloGutierrezA

Resumen

Tras presentar cambios sociales importantes de los últimos años, como los movimientos del 15M o el auge de las redes sociales, se analiza el papel desempeñado por los medios, mostrando su parcialidad y renuncia a la formación y a la creación de bases de entendimiento. Se analizan con cierto detalle informaciones referidas al racismo y xenofobia, al pueblo gitano, al islamismo, a la violencia de género, al feminismo y al proceso catalán. Como conclusión, se establece la necesidad de más periodismo, más contexto, más comprensión del otro, de sus razones y motivos, de su realidad, más empatía, para transmitir no solo menos mensajes acrílicos con nuestro tiempo y contexto, sino también para comunicar “otras” historias que difícilmente tienen cabida en el periodismo más convencional y de batalla.

Palabras clave

Discurso del odio, sentido crítico, análisis contextual, empatía, comprensión del otro.

El discurso del odio

El discurso del odio o cualquiera de sus variantes, empezando por la difusión de estereotipos, está calando en los últimos años con una enorme fuerza. Cuando me refiera a discurso del odio, saltándome seguramente muchas de las recomendaciones de las y los expertos, englobaré mensajes que no sean directamente de rechazo a la persona por machismo, racismos, homofobia, aporofobia... Entiendo el mensaje del odio como la punta del iceberg que se sostiene gracias a un sistema mayor que englobaría un problema mayor relacionado con la heterofobia, ese miedo irracional al otro.

Desde el año 2011, con el desbordamiento que en muchos casos quiso ser (y en algunos fue), el fenómeno del 15M nos regaló algunos de los mensajes desde la prensa hacia una realidad social que se escapaba de muchas maneras a los criterios de normalidad establecidos en un país como España, acostumbrado a la conducción de la participación ciudadana en las elecciones.

El sistema social y político se vio zarandeado por una enorme cantidad de gente, de diversas edades, que entendió el momento como el de levantarse e intentar hacerse oír más allá de las charlas de bar o entre amigos.

Entiendo que aquí vimos una transmisión del discurso del odio, o del enfrentamiento, cuando desde un gran número de lugares, tendencias políticas y medios de comunicación, se señaló con desdén a aquellos indignados que se lanzaron a la calle a reclamar lo que los sucesivos gobiernos de la nación les habían arrebatado, antes incluso de llegar a dárselo. Ese derecho a una vida digna.

La salida de parte de la sociedad a la calle refleja, de alguna manera, la dificultad, o la imposibilidad en algunos casos, de entender o leer un fenómeno que a mucha otra gente le era ajeno (política, social y personalmente). Esta incompreensión, esta lectura desde los patrones convencionales es, desde mi punto de vista, el elemento conductor

que hace que los medios de comunicación sean transmisores, en muchos momentos, del discurso del odio o de sus variantes menos “exageradas”.

A esto se viene a sumar la expansión del uso de las redes sociales y de internet como medio de comunicación e intercambio, como transporte de opinión y medio generador de nuevas formas de relación entre las personas. Algo que, de primeras, no ha de ser un problema pero que, igual que tiene una cara luminosa, tiene una cara oscura. Todos aquellos que antes no habían tenido cómo y dónde expresarse han encontrado en las redes sociales el espacio idóneo para dar todo tipo de opiniones. Temo que las xenófobas, racistas y de odio han aumentado de manera exponencial. Y han utilizado, en muchos casos, a los medios de comunicación, como plataforma.

Los medios de comunicación, al igual que las personas que trabajamos en ellos, se encuentran inmersos en un sistema socio-político muy determinado. Nuestras decisiones siempre estarán determinadas en mayor o menor medida por el peso que este sistema y este marco, suponen.

Cuando una ministra del actual gobierno felicita a los medios de comunicación españoles por la cobertura y defensa que han hecho del estado constitucional frente a la amenaza secesionista catalana, nos habla de esto anterior, de la falta de una mirada más analítica y crítica tanto de quienes miramos como desde el lugar desde el que lo hacemos. Y, además, debería hacernos recapacitar sobre el papel de los medios hoy.

La libertad de prensa y de expresión capacita a cualquier medio de comunicación a tener su línea editorial, es decir, a expresar “su opinión”, la del medio, sobre determinados asuntos. Suele hacerlo de dos maneras: mediante las páginas de opinión (principalmente los editoriales) y mediante la elección de los temas y su tratamiento. En muchos casos también lo hace, por desgracia, en sus noticias e informaciones.

Aquí, creo, la prensa española ha fallado. Y lo digo con pena. No hemos sabido, como gremio, crecer. Y este era uno de los mayores retos a los que nos enfrentábamos. Ha faltado análisis, tanto en este lado como en aquel, sobre las razones que han conducido al mes de octubre que hemos visto en Cataluña. Y en el resto del país. Una crispación sin precedentes en la democracia, una ruptura, al menos emocional.

Dentro de la lógica de la venta y los resultados económicos, así como de la defensa de una línea ideológica, se han dejado de lado la búsqueda de momentos y lugares de entendimiento, una de las tareas que debería ser fundamental para los medios de comunicación en la construcción y sostenimiento de sociedades democráticas.

¿De dónde vienen estos lodos? Posibles agravios desde España, exageraciones y victimismos elevadísimos desde Catalunya... muchos temas podrían haberse planteado, más allá del “ellos contra nosotros”, simplificación en la que se ha convertido una de las crisis sociales más importantes, si no la más, desde el 78.

Los medios de comunicación, en su triple función de informar, formar y entretener, en muchas ocasiones olvidan la primera de las partes frente a la tercera. La de formar, desde luego, es una de las que menos cultivamos en general.

Falta análisis de la situación, siempre por un periodismo con prisas, atropellado y que ejerce poca crítica, no solo hacia los poderosos, también en relación a sí mismo, a su propia práctica. A qué valores defiende y transmite, con una clara esquizofrenia en los contenidos y en las formas que no facilita para nada la labor de enviar mensajes poco contradictorios.

Mirar más allá de ellos eventos cotidianos debería ser parte de lo que hacen los medios, con sus tertulias, con sus reportajes y entrevistas de fondo. Pero análisis reposados en los que se intente comprender las razones del otro. Al menos, dar la posibilidad a que sean expresadas.

Los medios de comunicación, transmitiendo acríticamente en muchos casos, la posición de políticos, jueces y demás, han fomentado y alimentado (espero que involuntariamente) que ciertas derechas se hayan visto legitimadas en muchas partes del país a salir a la calle, no solo a acosar cargos electos reunidos en Zaragoza, también a pegar y violentar en las calles de Valencia. Por ejemplo. La responsabilidad en la denuncia de estos actos es clave, claro, pero también en la gestión de qué hemos transmitido y cómo lo hemos hecho para que estos grupos, soterrados, se hayan sentido envalentonados para salir a las calles de nuevo.

Documentación y seguimiento

Cuando uno intenta averiguar cuál es la situación, más o menos, de la prensa en relación al discurso del odio o a la transmisión de estereotipos o prejuicios, se encuentra con que no hay mucho donde buscar.

Algunas honrosas iniciativas de los últimos años están intentando dar respuesta a cuál es el papel de los medios de comunicación en la transmisión del discurso del odio.

El proyecto PROXI (Proyecto Online contra la Xenofobia y la Intolerancia en Medios Digitales) nació en 2014 y trabaja en tres líneas para disminuir la potencia del discurso del odio en Internet. Una de ella es [estudiando los hilos de comentarios](#) que se generan en los diferentes medios de comunicación en noticias relacionadas con la migración de personas y con la etnia gitana. Los datos que han recabado no son especialmente alentadores. Y nos enseñan algunas cuestiones interesantes, no solo del uso que se hace de estos comentarios por parte de la audiencia, sino, sobre todo, de la gestión que hacen los medios de dichos comentarios, de cuál es su política a la hora de transigir con determinados discursos.

Señalan dos elementos, a mi juicio, interesantes. En medios como 20minutos, se producen más comentarios de índole racista, que perpetúan

prejuicios y además porque es el medio, de los tres analizados, que más noticias publica de estos temas.

Por otra parte, 20minutos, frente a El País o El Mundo (los otros dos medios), no tiene ningún filtro (o no lo tenía en 2015 según la web del proyecto) para evitar los comentarios con insultos. Los otros dos medios sí. Se trata de un software que impide la publicación de comentarios con insultos, lo que evita que su número sea alto.

Esto nos habla de la capacidad de acción por parte de los medios de comunicación a la hora de filtrar los mensajes de sus lectores. Nos habla de la responsabilidad que quieren asumir más allá de sus propias firmas a la hora de perpetuar o no, determinados mensajes.

Efectivamente hay dos variantes del problema, hoy más que antes. Por una parte, están los textos o informaciones que los medios publican y que pueden ser transmisoras de estereotipos y discursos del odio. Y, al mismo tiempo, al abrir los comentarios a lectoras y lectores sin ningún filtro, se permite un canal en el que estos discursos tienen cabida.

Otro de lugares a los que acudir es el Observatorio de Islamofobia en los Medios, que hace un par de meses [publicaba el análisis](#) que habían realizado sobre las piezas publicadas en seis medios españoles. Según sus conclusiones, el 66% de las informaciones publicadas en relación a la religión musulmana eran islamóforas.

Su análisis se basa en informaciones publicadas en La Vanguardia, El Mundo, El País, La Razón, 20 minutos y eldiario.es. 862 textos aparecidos en estos medios, desde enero a junio de 2017 sobre temas con alguna relación con el Islam: mujer, velo, radicalización, terrorismo y refugiados.

En la mayor parte de estos ítems se trataban asuntos negativos. Según la categoría del Observatorio, estas piezas se dividirían en tres bloques: rojo (islamóforas activas), ámbar (islamófoba activa?) y verde (no islamófoba). Un

tercio estaría en el rojo claramente, otro tercio (34%) en el ámbar y otro 34% en el amarillo.

Solo 160 informaciones fueron positivas, de las más de 850. La mayor parte se engloban en piezas informativas, y el resto serían artículos de opinión. La Razón, El Mundo y eldiario.es son los medios con más informaciones publicadas. El terrorismo sería el tema más tratado, seguido de lejos por la radicalización, la mujer y los refugiados.



El observatorio, en la metodología de análisis determina los puntos que tiene en cuenta a la hora de valorar la islamofobia. Entre ellos, por ejemplo, está considerar a la comunidad musulmana como una entidad monolítica, entenderla como inferior, separada de cualquier influencia cultural, como enemiga agresiva, con el islam como ideología política.

En cualquier caso, el trabajo teórico es interesante a la hora de entender cómo las personas de la comunidad musulmana se leen en los medios de comunicación, una manera de empatizar con lo que pueden estar viviendo en nuestro país cada vez que aparece una noticia en los medios de comunicación. Tal vez pueda, junto a otras iniciativas, marcar alguna diferencia, hacer ver a algún periodista la necesidad de mirar al otro, antes de escribir o hablar sobre él.

En un sentido parecido, la Fundación Secretariado Gitano, cada cierto tiempo hace alguna campaña en medios de comunicación para intentar luchar, en su caso, contra la extensión de los prejuicios e ideas preconcebidas sobre la comunidad gitana.

Tienen coincidencias con el Observatorio a la hora de analizar cómo es el tratamiento que los medios hacen sobre gitanas y gitanos, muy centrado en noticias negativas, con escaso peso de las informaciones positivas, en muchos casos como altavoces de prejuicios y estereotipos.

Hace dos o tres años, la Fundación hizo una campaña específicamente diseñada para periodistas y medios de comunicación bajo el título de *Payo Today*, en la que trasladaba algunas de estas ideas a un periódico falso en el que las noticias y los titulares se hacían eco de prejuicios habitualmente vertidos sobre la comunidad gitana, salvo que dándoles la vuelta: cambiando gitano por payo.

Es un “truco” que no solo han utilizado en la comunidad gitana para hacernos pensar en cómo impactan determinados mensajes. Desde los movimientos feministas es un ejercicio que se hace cada cierto tiempo, incidiendo en lo chocante que es cambiar en determinados mensajes la palabra mujer por la palabra hombre.

Además de este trabajo concreto, el Secretariado también edita [cada año un informe](#) sobre discriminación del pueblo gitano en el que dedica un apartado al trabajo que hacen los medios de comunicación.

Otro buen ejemplo, más general, es el del [Observatori dels Discurs d’Odi als Mitjans](#) (Observatorio de los discursos de odio en los medios), un proyecto modesto que analizó entre enero y febrero de este año noticias aparecidas en ocho medios digitales con una marcada línea de derecha: Alerta Digital, Baluarte Digital, Dolça Catalunya, La Gaceta, Libertad Digital, Mediterráneo Digital, OK Diario i Periodista Digital.

Su objetivo fue analizar el discurso del odio, el racismo y la xenofobia, la islamofobia, el antigitanismo y, finalmente, la catalanofobia.

Este último punto puede servirnos, aunque solo sea de elemento de partida dada la extensión del

estudio realizado, para analizar lo que en los últimos meses (sobre todo desde mediados de septiembre hasta mediados de noviembre) hemos podido comprobar en todos los medios (escritos y audiovisuales) alrededor del referéndum catalán.

La cuestión catalana

Me permito el lujo de detenerme un poco en este apartado.

Desde después del verano y hasta hace unas pocas semanas, ha sido muy complicado leer noticias sobre lo ocurrido en Cataluña alrededor del referéndum. Desde mi punto de vista, los medios de comunicación nacionales han jugado como un actor más en la pelea entre el Gobierno central y el de la Generalitat, convirtiéndose en muchas ocasiones, demasiadas, en juez y parte.

Siendo legítima la toma de posición mediante el uso de una línea editorial clara, creo que está por encima de esto la profesionalidad de quienes trabajan en estos medios. La libertad de información que nos avala como periodistas genera una obligación con la sociedad, no es solo un importante derecho.

Esta obligación, esta responsabilidad, se encarna en cientos de decisiones: de qué informamos, con qué enfoque, quiénes serán nuestras fuentes de información... siempre con la vista puesta en que los más poderosos tienen intereses más o menos inconfesables y que es nuestra obligación dar con ellos y sacarlos a la luz. Para que las personas puedan entender mejor la realidad que les contamos.

Para que esto sea así, es obligatorio hablar del contexto, no solo de la noticia, del hecho concreto y determinado del que informamos. También de las relaciones, de las interacciones, de los procesos que dan posibilidad y sustento a los hechos noticiosos.

La situación que hemos vivido en Catalunya, y el lamentable ejemplo que para mí se ha dado desde muchos medios de comunicación (me remito a la felicitación mandada, como decía más arriba, por

una representante del Ejecutivo de Mariano Rajoy a los medios españoles en su defensa de la constitución) no es solo algo que ocurra este año, por el *Proceso*, ni siquiera desde hace más de 10 años cuando el PP lleva el Estatuto de Autonomía ante el Constitucional. Se trata de un proceso histórico que, al menos, debería llevarnos a la Transición política.

Pero los medios de comunicación hemos pecado y seguiremos haciéndolo, me temo, de poco formadores. En una pelea siempre cruel para conseguir la noticia lo antes posible, darla lo más rápido posible y siempre con la visión sesgada desde nuestro medio de comunicación.

A lo que hay que sumar que las y los periodistas no somos personas aisladas en una probeta sin contacto con la sociedad de la que hablamos. Todo lo contrario, estamos muy metidos en ella, socializados en una cultura muy determinada, a pesar de las diferencias ideológicas entre profesionales.

Violencia machista y feminazis

En esta visión del “otro” desde los medios, en los últimos años no podemos dejar a un lado la violencia de género, contra las mujeres, la violencia machista. Tal vez, uno de esos escándalos que por cotidiano dejamos de ver, a pesar de la incidencia terrible que tiene.

Me gustaría hablar de él por dos razones: el trato que se da en los medios de comunicación a estos temas y cómo ha ido cambiando, creo que a mejor, aunque con mucho que hacer todavía, y, por otro lado, por el paralelismo de cómo funciona la sociedad, dentro del marco del heteropatriarcado, que afecta, de manera crucial, a cómo los medios (y sus periodistas) afrontan los temas relacionados con los otros.

Desde hace demasiado tiempo, y todavía han de cambiar muchas cosas, los titulares de la prensa nos regalan algunos de los peores ejemplos cuando una mujer es asesinada por un hombre,

sea su pareja o su expareja. Ejemplos que suelen relacionarse, por extraño que parezca, con la desaparición del sujeto activo de la acción de los titulares.

De esta manera, las mujeres mueren a causa de una caída por una ventada desde un quinto piso, por ejemplo. O a consecuencia de las heridas de algún cuchillo.

Si algo podemos agradecer a las redes sociales es que en cierta medida se han convertido en un control social de determinadas conductas, sean estas voluntarias o involuntarias.

Con el tiempo hemos ganado el que se diga en los titulares que una mujer es asesinada por un hombre. Esta relación es clave para crear una conciencia clara: quién mata a quién y por qué.

El peso que tiene la socialización dentro del marco del heteropatriarcado es, desde mi punto de vista, evidente. Está claro que no lo es para muchas otras personas, pero ahí están las cifras de mujeres asesinadas. Como decía al principio del discurso del odio (punta del iceberg de un sistema social facilitador), ahí están las muertas, último paso del mismo sistema.

Es este caldo de cultivo en el que nos movemos el que permite y fomenta casos como el de las violaciones múltiples en Sanfermines y que en los medios se ejerzan juicios de valor tan zafios como poner en duda la “virtud” de una mujer que, tras ser violada, no se encierra en su domicilio y continua, o lo intenta, con su propia vida.

No son pocos los análisis que desde los feminismos se han hecho, además, sobre la incidencia de noticias protagonizadas por hombres y por mujeres, siendo estas muchas menos. También, cuando son ellas las protagonistas, no son pocas las ocasiones en las que vemos cómo se tratan asuntos como la vestimenta o la vida personal de esas mujeres, que pueden ser mandatarias de Estados. En el caso de los hombres esto sería, literalmente, inconcebible.

El capítulo de la publicidad en los medios de comunicación es otro de los puntos que ayuda al reforzamiento de estereotipos, de la mirada distorsionada que, de manera indirecta, pero entiendo que clara, sustenta un sistema social en el que unos individuos valen más que otros.

Por supuesto, se nos quedan fuera muchas cuestiones, tal vez las más sangrantes, las puntas de otros icebergs, como hemos visto cuando miles de personas se lanzaban al mar desde Turquía para llegar a las costas de Grecia y cómo se han utilizado en esos momentos (también en otros como en los saltos de las vallas de Ceuta y Melilla) palabras como oleada, asalto, invasión para hablar de personas que huyen de una muerte segura después de meses de vagabundeo. O cómo se ha dado pábulo y no escarnio a los políticos que han relacionado estos movimientos migratorios con la posibilidad de entrada de terroristas a España ocultos entre los refugiados.

O cómo no se habla tanto como se debería del incumplimiento sistemático de la obligación de acogida de España con respecto a las personas refugiadas, o cómo se normalizan desde muchos medios de comunicación las “devoluciones en caliente” que atentan contra el derecho internacional imperante tras lo vivido en la Segunda Guerra Mundial. Son muchos y sangrantes los ejemplos de cómo por acción y omisión los medios de comunicación apoyan, voluntaria e involuntariamente, el discurso del odio, cómo defienden el statu quo. Como lo hace, de otra manera, el currículo escolar, siempre transmisor de las relaciones de poder, de una visión determinada del mundo. Ahí el periodismo y la educación se conectan.

Los medios de comunicación, en muchos casos y a pesar de que las tendencias están cambiando de manera clara, están escritos y concebidos (así como buena parte de la estructura social) para hombres, blancos, heterosexuales y de clases, al menos, medias. Todo lo demás son los otros, y por lo tanto, son mirados con extrañeza, rechazo y a veces odio.

Desde mi punto de vista, una de las maneras, habrá muchas otras más, claro, para que esto cambie, es el fomento del espíritu crítico. Para no llevar la responsabilidad a las escuelas de primaria, diré que en el caso concreto de lo que nos ocupa, la responsabilidad recae en las facultades de Periodismo de este país. Son ellas el lugar del que salen buena parte de los futuros profesionales. También las diferentes escuelas que los medios de comunicación tienen y en las que cada año se forman cientos de periodistas.

Más deontología, por una parte, y por otra, más periodismo. En el sentido con el que Ryszard Kapuściński, periodista de origen polaco, entendía el periodismo: “En el buen periodismo, además de la descripción de un acontecimiento, tenéis también la explicación de por qué ha sucedido; en el mal periodismo, en cambio, encontramos sólo la descripción, sin ninguna conexión o referencia al contexto histórico”. Esto y una clara apuesta por la enseñanza de los Derechos Humanos.

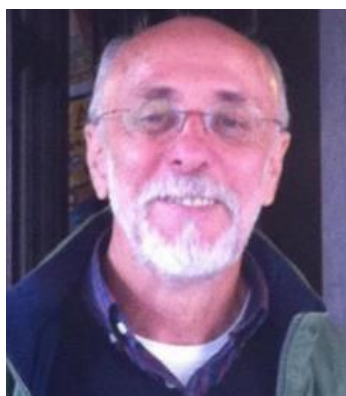
Creo que aquí se encuentra una de las claves. Más periodismo, más contexto, más comprensión del otro, de sus razones y motivos, de su realidad, más empatía, en definitiva. Así podremos transmitir no solo menos mensajes acrílicos con nuestro tiempo y contexto, sino que nos servirá para comunicar “otras” historias que difícilmente tienen cabida en el periodismo más convencional y de batalla.

Experiencias

Experiencia 1. **Los derechos humanos frente a la discriminación y los delitos de odio**

Antonio Lobato Cantos

**Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía
Delegación de Cádiz**



Antonio Lobato Cantos, miembro de Convives, ha tenido una larga trayectoria profesional educación, tanto en la docencia directa como distintos puestos de gestión de la Consejería Educación de la Junta de Andalucía en Cádiz. Actualmente, impulsa el área de Educación de la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía.

Introducción

Desde hace algún tiempo, la Asociación pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA) viene implementando un programa que denominamos Escuela y Compromiso Social en IES de la ciudad y de las localidades de la Bahía de Cádiz.

Se trata de un programa cuyo objetivo esencial es la sensibilización del alumnado en temas de carácter social, temas presentes en la vida cotidiana de ellos y de ellas y que los muros de Escuelas e Institutos parecen querer separar, estableciendo una frontera entre la vida real y la académica que es frecuente en muchos centros.

En este programa, estamos tratando temas como el fenómeno de las migraciones, la crisis de los refugiados y la guerra de Siria, las vulneraciones cotidianas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (del derecho al trabajo, a la sanidad, a la educación, a una vivienda digna, etc.)

Sin embargo, quizás sea el taller que presentamos sobre Delitos de Odio el que tiene una demanda más intensa por parte de los IES. La sola mención de temas como el racismo, la xenofobia, la homofobia otros hace que el profesorado con el que hablamos se decida rápidamente por él.

Artículos y noticias en la prensa y otros medios de comunicación, grafitis en las calles, comentarios en las redes que se hacen públicos... nos han llevado a la necesidad de intervenir en los centros con esta experiencia que presentamos.

Nos consta que muchos de los chicos y chicas que aparecen como protagonistas de estas situaciones pueden estar sentados en nuestras aulas. O bien como agentes de las acciones discriminatorias o bien como sujetos que las reciben. Nosotros seguimos sin entender como se suele pasar de largo por unos temas y situaciones de tanta importancia. Nadie parece haber encontrado la forma, los contenidos o el horario adecuado para intervenir.

Es por lo que nos hemos lanzado a esta experiencia, que queremos compartir con los lectores y lectoras de Convives.



Los objetivos

¿Por qué un taller sobre delitos de odio?

Algunos de los argumentos ya los hemos expuesto arriba. Pensamos que la situación social y política del país, y quizás del mundo en general, ha generado muchos posicionamientos radicales que han sido asumidos casi automáticamente por la población adolescente de nuestros centros e institutos.

La tolerancia, el diálogo y el respeto hacia los otros han dejado de ser claves en el discurso educativo. No porque no lo perciban como fundamentales los profesores y profesoras, sino porque da la impresión de que la velocidad a la que pasan las jornadas escolares y la intensidad de asignaturas y materias no permite encontrar el momento adecuado para hacer estas reflexiones.

Sin olvidar el poco interés demostrado por las autoridades educativas para estructurar el tratamiento de estos temas en el currículum ordinario.

¿Por qué dirigido a adolescentes y jóvenes?

Nos parece una población vulnerable. Su medio de contacto más habitual con el mundo está en las redes sociales y es aquí donde encontramos los discursos de odio más radicales y potentes. Mientras estamos leyendo estas líneas, los mensajes siguen llegando a los teléfonos de nuestro alumnado, con el consiguiente peligro de radicalización. El objetivo de nuestra actividad es que sean capaces de analizar y de discernir esa información.

Somos conscientes, como hemos comentado anteriormente, que la escuela “tiene poco tiempo” para dedicarle al tema y que también la

familia ha renunciado, en muchos casos, a asumir su capacidad formativa, por lo que nos parece urgente acometer esta labor.

También nos parece esencial que ellos y ellas adquieran rudimentos básicos para el debate y la argumentación. Habilitarlos en la capacidad de opinar de una forma razonada.

Y fundamentalmente, trabajar la tolerancia. El respeto por las ideas de los demás y la defensa de las nuestras.

Los contenidos

Para que el lector/a pueda hacerse una idea de la secuencia de trabajo que conlleva el taller, describimos a continuación las ideas que presentamos:

- Todos somos iguales. Igualdad frente a discriminación.

Haciendo referencia a la Declaración Universal de los DDHH y a la propia Constitución Española, reflexionamos con el alumnado sobre el hecho de que todas las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos, sin distinción alguna.

- La diversidad nos hace grandes.

Aquí impulsamos la idea de diversidad como riqueza. Que reflexionemos juntos sobre la cantidad de elementos positivos que nos aporta esa diversidad. Tratamos de desmontar, en paralelo, los frecuentes mensajes existentes sobre “los otros”, entendidos como amenaza.

- La tolerancia

Llama la atención la dificultad que encontramos en los grupos para definir el concepto y verbalizarlo. Quizás hemos perdido mucho tiempo en el camino, demasiados cambios en el sistema educativo.

- El mensaje de odio

El *hate speech*. Al hilo del anterior debate sobre la tolerancia, pasamos a presentar fotos, imágenes

sacadas de internet, de la prensa y de la propia calle (pintadas fundamentalmente) donde vemos la presencia de esos mensajes que tratan de crearnos rechazo hacia los otros. Unas veces adquieren la forma de mensajes directos, insultos contundentes. Otras veces, el *hate speech* es más sibilino y adquiere la forma de una información falsa que bajo el aspecto de unos datos contrastados, tratan de provocar alarma social.

Destacamos aquí la importancia de las dinámicas del *stop rumores*. Dialogamos con ellos sobre los más frecuentes tratando de que se habitúen a cuestionar estas afirmaciones.

Afirmaciones que a todos y a todas nos resultan familiares: *Todos los musulmanes son de ISIS, los chinos no pagan impuestos, estamos siendo invadidos, vienen a aprovecharse de nuestros servicios, ¿y los españoles, qué? Y otros muchos que todos y todas recordamos y reconocemos.*

- El mensaje de odio en las redes sociales.

A veces ilustramos el debate con videos sacados de Youtube, que casi todos los chicos y chicas de la clase han visto, pero que no han tenido oportunidad de analizar y debatir. O hacemos referencias a contenidos de algunas webs de acceso frecuente, y que contienen mensajes claramente discriminatorios.

- El delito de odio

Les planteamos que el delito de odio (*el hate crime*) no es más que la respuesta que se produce como consecuencia de todo lo anterior. Tiene también muchas formas, que van desde el insulto hasta la agresión física. Delito de odio que nadie, ninguna persona, ningún colectivo, tiene por qué sufrir. Es necesario intervenir, denunciar, y cualquier forma de rechazo que podamos realizar, para proteger a las personas que lo sufren.

- Las modalidades de intolerancia más frecuentes



✗ La xenofobia y el racismo

Son de las modalidades de delito de odio más habituales. Casi siempre todas las formas de racismo y xenofobia son consecuencia directa del mensaje de odio que se ha sembrado y están sembrando diariamente en nuestra sociedad.

Varias estrategias nos resultan muy útiles para debatir con ellos y ellas: el mundo del fútbol, con las situaciones que viven los jugadores de raza negra. Hay que pensar que muchos de nuestros chicos asisten frecuentemente a los estadios y presencian estos hechos.

La otra estrategia es una pequeña encuesta / valoración del grupo sobre si nos consideramos racistas y que, como podemos imaginar, resulta negativa casi en su totalidad. Sin embargo, estadísticas y fotos que proyectamos a continuación, demuestran que existe bastante hipocresía en nuestros comportamientos habituales.

El caso de la población gitana. Presente en nuestros centros y en nuestros pueblos y ciudades es uno de los tópicos que más utilizamos para cuestionar actitudes. Una población que lleva siglos conviviendo con nosotros y que aún percibimos cargados de tópicos, de estereotipos.

✗ La religión de los otros. La islamofobia como problema

El tratamiento de esta modalidad de intolerancia nos parece especialmente preocupante. Y de nuevo los prejuicios como denominador común del problema. Los terribles atentados terroristas han precipitado un problema que quizás no estamos dimensionando adecuadamente.



Es preciso un debate sosegado y tranquilo con ellos y ellas. *No todas las personas que llevan el hiyab son potenciales terroristas.* Debate difícil, y que a veces alcanza algo de crispación, pero debate imprescindible, no nos cabe la menor duda.

✗ La homofobia

La falta de respeto hacia las identidades de género no mayoritarias son cada vez los delitos de odio más denunciados. Aunque nos enorgullece los avances que la sociedad española ha realizado en este campo, queda bastante por hacer.

Es la homofobia en nuestros entornos más cercanos el motor de mucho de los contenidos que presentamos. Vaya por delante el reconocimiento hacia la comunidad LGTBI, alumnado, profesorado y colectivos sociales, que han contribuido y contribuyen cada día con su presencia en las aulas a una mayor normalización. En este bloque, hemos centrado la presentación en un homenaje a éstos colectivos, llenos de gente valiente.



✗ La aporofobia

Es quizás el delito de odio más desconocido, pero también de los más terribles. Las personas sin hogar son frecuentes víctimas de burla, insultos y algunas agresiones que casi siempre tienen como protagonistas a gente joven, frecuentemente en fin de semana. Gente joven que puede estar sentada en nuestras aulas.

Es preciso hacerles ver la situación de las PSH. Los motivos que hacen que estas personas estén en la calle y los pocos recursos que tiene la sociedad para rescatarlos. Y hablamos también aquí de la pobreza. Las estadísticas que les presentamos son demoledoras, la crisis económica ha expulsado a la calle a mucha más gente de la que nos imaginamos.

Y de nuevo recurrimos a las redes sociales para ilustrar el debate. El caso de los youtubers que han popularizado en la red sus bromas a las personas sin hogar es de lo más terrible. Y además, casi todos y todas los conocen. Tremendo.

- La respuesta.

Nos parecía que tras la crudeza de un taller que está diseñado para provocar la sorpresa, el cuestionamiento, como forma de plantear el debate, era necesario finalizar con un mensaje en positivo.

Es fundamental que no miremos hacia otro lado. Junto a la necesidad de denunciar cualquier delito de odio por parte de las personas

afectadas, aportamos experiencias de entidades que se han implicado en la defensa de los derechos de estos colectivos, entidades que cuentan entre sus miembros con gente joven, que realiza una importante labor de apoyo.

La metodología

La metodología del taller está basada en la fuerza del material audiovisual que les presentamos, en la potencia de la imagen. Imagen que es generadora de ideas. Al ver sus caras, percibimos que esas fotos, esos cortos los han visto en algún momento, les suenan. Pero nuestro objetivo es que lo verbalicen, y a veces les cuesta mucho. La poca costumbre, quizás.

Otra de las estrategias que utilizamos es la proximidad de las situaciones que presentamos. Son imágenes cercanas, de la propia localidad, de la prensa cercana. Y resulta de una eficacia contundente. No pueden esquivar el debate diciendo aquello que *“esas cosas no pasan en Cádiz”*. Por ejemplo:

El caso de un futbolista juvenil de raza negra que era insultado los fines de semana en campos de fútbol de la ciudad

El caso de unos integrantes de un coro de carnaval que fueron agredidos por ir disfrazados de drag queen.

Las personas sin hogar que encuentran en las calles de la ciudad.

El aficionado que no puede pasar al estadio con una bandera arcoíris.

Son ejemplos cercanos, importantes, conocidos. Y que nos hacen pensar.

Otro de los elementos esenciales de la metodología del taller es el momento que dedicamos a las argumentaciones. Los debates que planteamos tienen que estar sostenidos en opiniones razonadas. Y estamos en condiciones de afirmar que les cuesta mucho hacerlo, es como si estuvieran oxidados. Pensamos que la

Escuela está perdiendo la ocasión de sacar adelante ciudadanos y ciudadanas con capacidad para participar. Algunos de los recursos más habituales que les oímos:

“Es sólo mi opinión” Es como un mantra que repiten continuamente, una especie de salvoconducto. Reflexionamos con ellos para hacerles ver que esas opiniones pueden ser racistas, misóginas, homófobas, etc. Les cuesta entenderlo

“Es una broma...” Muchas de las agresiones verbales hacia estos colectivos son disfrazadas de una inocente broma. Es necesario que revirtamos con ellos y ellas la idea de que esa presunta broma no es frecuentemente percibida como tal por las personas que las reciben.

La evaluación. Las conclusiones.

No podemos aportar aún ningún estudio académico sobre la eficacia del taller, hacemos llegar al lector /a algunas impresiones que estamos teniendo tras su puesta en práctica:

Por la cierta complejidad que encierra la temática, recomendamos su puesta en práctica siempre a partir de 3º y 4º ESO. La intensidad de las sesiones es mucho más eficaz con cierta madurez. Y muy recomendable también en cursos de bachillerato y FP.

A veces tenemos una idea equivocada, infantil, sobre el alumnado de estas edades, sin embargo, en cada taller nos sorprenden intervenciones muy maduras, sosegadas y con buenas argumentaciones. Es una pena que no se trabaje

más en el día a día. Necesitan esa formación para ejercer la ciudadanía de forma plena.

Es el profesorado del departamento de Filosofía el que suele ser más receptivo a nuestra propuesta, pero depende mucho de los profesionales concretos. El orientador/a, la persona responsable de actividades extraescolares y la responsable del proyecto de Escuela de Paz también nos ha dado buenos resultados para su implementación en los centros.

La actualidad de los Delitos de Odio es tan rápida que nos obliga a retocar el material muy a menudo. Rara es la semana que no “pasa algo”. Y desde luego les sorprende ver en la pantalla fotos de situaciones recientes, que aún tienen en sus móviles. Esa inmediatez es muy rentable para nuestro trabajo.

Una última reflexión, para finalizar. ¿Qué pasa cuando termina el taller y nos marchamos del centro? La verdad es que nos vamos con una sensación agri dulce. De un lado, el buen rato pasado con el alumnado, con el debate, con las preguntas, con sus ganas de cambiar las cosas. De otro lado, nuestra duda sobre quién va a continuar hablando con el alumnado de todo esto. Pero nuestra postura es optimista. Tenemos el convencimiento de que hay muchos profesores y profesoras, y también muchas familias, que apuestan por ese papel que ha de tener la Escuela en la formación de los ciudadanos y ciudadanas. Nos jugamos mucho.



Experiencia 2. **Nuevas oportunidades**

Begonya Gasch Yagüe

Fundació El Llindar

L'Hospitalet de Llobregat



Begonya Gasch Yagüe es diplomada en Educación Social y licenciada en Psicopegadogía. Su trayectoria profesional siempre ha estado vinculada a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad. Empezó su trayectoria profesional en el Centre Esclat de L'Hospitalet y en 2004 funda y empieza a dirigir la Fundació El Llindar, de la que todavía es directora. En 2016 impulsa la Red de Escuelas de Segunda Oportunidad.

Contacto: begonyag@ellindar.org



"Quizás ha llegado el momento de trabajar seriamente a favor de una política educativa de igualdad de oportunidades"

Nuestra motivación educativa

La Fundació El Llindar es un Centro Educativo de Nuevas Oportunidades que busca romper con la sucesión de fracasos de los jóvenes y adolescentes que son excluidos del sistema educativo y social, a través de una propuesta educativa de alternancia entre formación y trabajo de calidad y cualificada, orientando, acompañando y apoyando su transición hacia la vida adulta

El Llindar nació en septiembre de 2003 en Cornellà de Llobregat con la intención de ofrecer un espacio alternativo para acoger y educar a adolescentes y jóvenes que habían sido excluidos del sistema educativo reglado. La escuela intentaba dar una respuesta distinta a una necesidad socioeducativa grave y extendida en la comarca de Baix Llobregat. Empezó con 8 jóvenes y hoy son más de 400 las y los jóvenes a quienes El Llindar ofrece desde una ESO adaptada hasta una Cualificación Profesional de nivel 1 y 2.

Creemos conveniente buscar las causas de la **violencia estructural** del sistema educativo reglado que expulsa sistemáticamente a algunos de sus jóvenes. En El Llindar hemos identificado una serie de imposibilidades que el sistema educativo reglado afronta, y a las que intentamos dar respuesta:

1. La imposibilidad de construir itinerarios personalizados.
2. La imposibilidad de construir recorridos formativos más ajustados a las necesidades de adolescentes y jóvenes que provienen del fracaso escolar y jóvenes que provienen del abandono y baja calificación académica.
3. La imposibilidad de dar un tiempo y un espacio de aprendizaje diferentes, que permitan a algunos chicos y chicas sentirse cómodos para aprender.

4. La imposibilidad de generar espacios de acompañamiento subjetivo.
5. La imposibilidad de transitar por los diferentes niveles educativos y de obtener acreditaciones que garanticen los recorridos formativos de forma no finalista.
6. La imposibilidad de volver al sistema educativo.

La búsqueda de estas respuestas representa la principal motivación de El Llindar. Ofrecemos un espacio educativo que tiene como objetivo romper la sucesión de fracasos de jóvenes y adolescentes que son excluidos del sistema educativo y social. Queremos que puedan construir su futuro a través de una escuela de calidad, acogedora, personalizadora e independiente, que garantice la igualdad de oportunidades para todos y todas, que facilite su retorno al sistema educativo y la transición a la vida adulta. A grandes rasgos, los objetivos generales como escuela se pueden concretar en los siguientes:

- Promover el retorno al sistema educativo y el acceso a la cualificación profesional.
- Acompañar y construir el proyecto vital de cada adolescente y joven.
- Mejorar la futura empleabilidad de adolescentes y jóvenes.

Nuestra política de intervención socioeducativa

Para cumplir los objetivos establecidos, aplicamos una política de intervención socioeducativa que parte de un abordaje humanista y singular, trabajando más desde la invención y no tanto desde el déficit. El joven se encuentra en el centro de toda acción. Le escuchamos y lo responsabilizamos, construyendo actuaciones concretas individuales. Nos exigimos investigar

permanentemente, buscar eso que los adolescentes y jóvenes necesitan para poder convertirse en alumnos primero, y trabajadores después.

En este sentido, hemos construido una política educativa articulada desde las diferencias, no desde la homogeneidad. Aceptamos la complejidad humana y trabajamos alejados de las lógicas de simplificación como la medicalización y judicialización de todo aquello que hace de obstáculo a su proceso educativo. Partimos de los déficits del sistema y apostamos por nuevos posicionamientos metodológicos, por fórmulas que articulen propuestas educativas de calidad, con acreditaciones reconocidas en nuestro sistema educativo, generando una política educativa integradora. A grandes rasgos, se pueden identificar tres elementos fundamentales de esta política educativa:

1. **Acompañamiento subjetivo.** El joven y adolescente siempre está en el centro de todo el trabajo. Le acompañamos en sus preguntas y construimos estrategias, itinerarios y acciones educativas a medida. Esto requiere reinventarse como escuela y como educadores continuamente.
2. **Formación en alternancia a medida.** El lugar de formación es la empresa, que es la escuela misma. Apostamos por recorridos formativos, haciéndolos integrales y personalizados, alternando la formación y el trabajo de calidad y cualificado. Perfeccionamos su formación, garantizando una mayor conexión con el mundo laboral y facilitando así su posterior incorporación al mundo laboral y/o la vuelta al entorno educativo.
3. **Itinerarios más largos, flexibles y adaptados.** Nos adaptamos al tiempo lógico de cada alumno, no al cronológico habitual de otros cursos de formación.

Nuestra oferta formativa

En la Fundación El Llindar estamos trabajando para construir un modelo que equipe al alumnado de herramientas para que (re)conecten con su deseo de aprender y afronten con mejores condiciones el mercado laboral y la propia vida. Es una tarea difícil porque los jóvenes que pasan por nuestras aulas tienen en común el fracaso escolar (que es el fracaso del sistema), la fragilidad personal, un conjunto de vivencias personales angustiosas y difíciles, la falta de titulación académica y una cualificación profesional muy baja. Además, se encuentran con un sistema que prioriza procesos de aprendizaje de inteligencia manual por encima de la conceptual. Nuestra hipótesis es que todo esto, después de años, hace de obstáculo infranqueable para que den su consentimiento al aprendizaje y comiencen a construir su futuro personal y laboral.

En El Llindar somos conscientes de que las iniciativas educativas necesitan tiempo, pero también sabemos que sus efectos son de una dimensión espectacular y, su regreso, incuantificable. Movidos por la riqueza de este retorno, y para llevar a cabo esta tarea de mejora de la salida laboral de los jóvenes de El Llindar, les ofrecemos diferentes itinerarios profesionales desarrollados en 3 niveles formativos, con los que el joven puede hacer un recorrido de alternancia entre formación y trabajo donde gradualmente adquiera las competencias necesarias para que mejore su empleabilidad:

Itinerarios Profesionales de Aprendizaje Competencial

En los Itinerarios Profesionales de Aprendizaje Competencial se trabaja por Unidades Formativas de Competencias Básicas. Lo conforman una serie de programas educativos muy personalizados dirigidos, mayoritariamente,

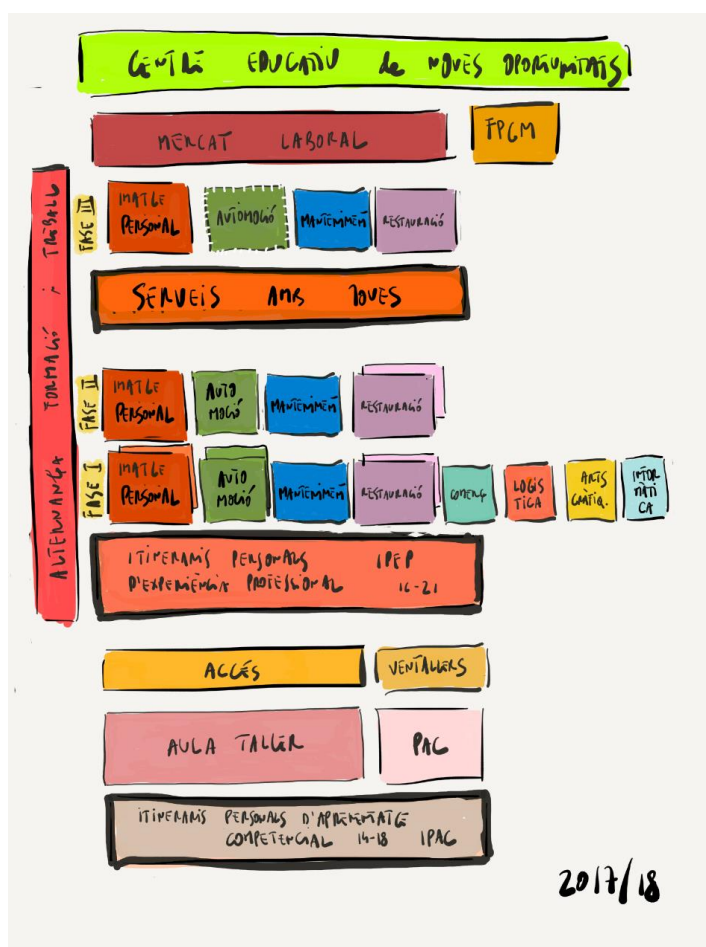
a aquellos alumnos de 2º ciclo de ESO, aunque también se ofrecen unidades formativas a jóvenes que no están escolarizados en otros centros formativos. Se les ofrece un currículo flexible y adaptado a sus intereses y ritmos de aprendizaje. Se combina la formación básica con un amplio abanico de talleres profesionalizadores que les sirve para orientar su futuro formativo y profesional, pero también les sirve para desarrollar otras habilidades de carácter más transversal.

Itinerarios Profesionales de Experiencia Competencial

En los Itinerarios Profesionales de Experiencia Competencial se trabaja por Unidades Formativas de Competencias Profesionales. Se

plantan en dos años como programas formativos de transición entre la escuela y el mercado de trabajo o los Ciclos Formativos para jóvenes entre 16 y 21 años que tienen muy poca cualificación y mucha vulnerabilidad ante la precariedad y el futuro. Están enfocados a orientar su retorno al sistema educativo reglado en una especialidad concreta, o la inserción en el mundo laboral.

Durante este curso 2017-2018, ofrecemos itinerarios profesionales de Imagen y Estética, Mecánica, Mantenimiento, Restauración, Artes Gráficas e Informática. La mayoría de estas formaciones da la posibilidad de obtener Certificados de Profesionalidad de Nivel 1 y 2 y acceder a CFGM.



FUundació EL LLINDAR <http://www.ellindar.org/>

Servicios con Jóvenes: negocio híbrido y alianza

Los Servicios con Jóvenes son un conjunto de iniciativas formativas que integran, bajo el modelo de la economía social de lucha contra el paro, proyectos de negocio híbrido, donde el aprendizaje y la profesionalidad van siempre de la mano.

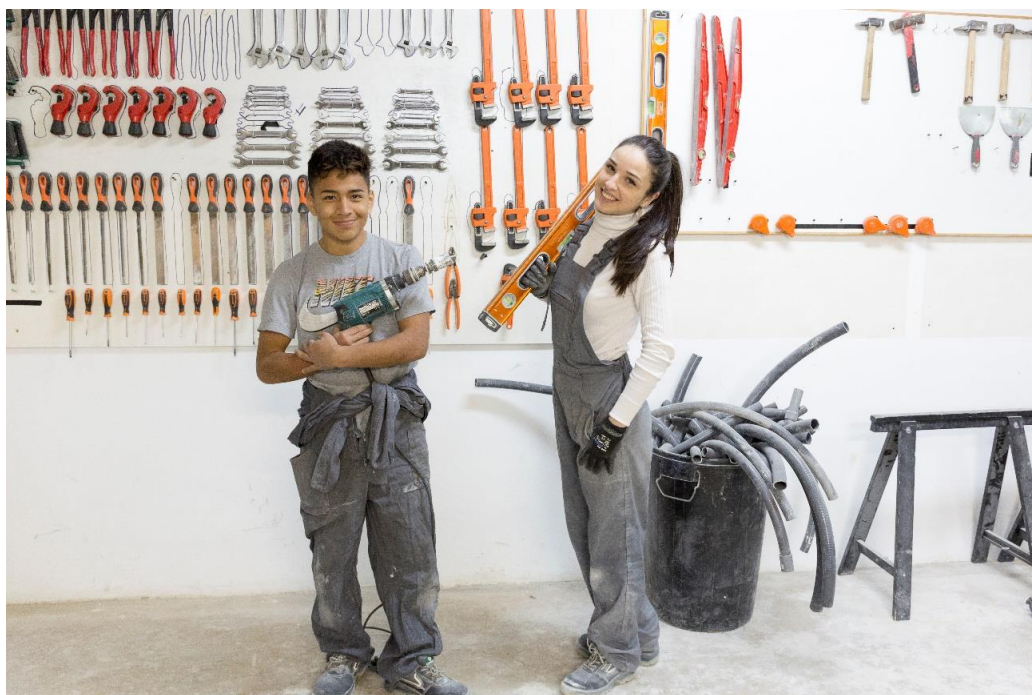
Gracias a los Servicios con Jóvenes, los y las jóvenes alternan la formación profesionalizadora y la orientación laboral con el servicio al público. De este modo, perfeccionan su formación, garantizando una mayor conexión con el mundo laboral. En definitiva, se les prepara en su tránsito al mundo laboral logrando competencias necesarias para hacerlo con éxito, haciendo el paso de alumno a trabajador, o facilitando el retorno al entorno formativo.

En esta área es fundamental la complicitad y la implicación de los agentes públicos, sociales, empresariales y la propia ciudadanía. Esto tiene lugar cuando se unen como socios del proyecto, o cuando contratan los servicios al público. Es imprescindible potenciar interrupciones

colaborativas con empresas de los sectores con los que trabajamos, como son Cebado y Tragaluz. En nuestro caso particular, la colaboración apuesta por concretarse en una transferencia de conocimientos, el impulso empresarial y el trabajo conjunto con jóvenes. Todo ello ayuda a conectar la formación al mundo laboral real.

Actualmente El Llindar ofrece Servicios con Jóvenes en tres familias profesionales:

- Centro de formación y asesoramiento en imagen personal Cebado - El Llindar. Servicios de peluquería e imágenes al propio salón, a residencias para personas mayores y a domicilio.
- El Repartidor. Escuela Restaurante Tragaluz - El Llindar. Servicio de bar, restaurante y catering.
- Rehabilitación y mantenimiento de espacios interiores de Inmuebles. Servicios de pintura, yeso seco laminado, electricidad, fontanería, carpintería, servicios auxiliares.



En definitiva, estos itinerarios formativos de largo recorrido buscan luchar contra el abandono escolar y las altas tasas de precariedad y desempleo entre los sectores más frágiles de la población, para que los jóvenes que recibimos en El Llindar, que están desligados de la vida y descolgados de los circuitos educativos, vuelvan al sistema educativo o laboral con mayores probabilidades de éxito.



Nuestro aprendizaje

El Llindar nació del deseo de colaborar para abordar una cuestión de país: el abandono y fracaso escolar. Ya desde el inicio nos orientó la hipótesis de que los adolescentes y jóvenes que caen del sistema educativo, amparados bajo el diagnóstico de "locos" y "delincuentes", son personas que están invadidas de un profundo malestar. ¿Podríamos pensar que este malestar hace de obstáculo para consentir su proceso de aprendizaje? De pronto nos hicimos esta pregunta y, durante nuestros años de existencia, la pregunta ha ido madurando y hemos ido construyendo respuestas.

Hace ya tiempo que tomamos conciencia de que, para afrontar su malestar, hay que ofrecerles

una mirada, un espacio y un tiempo diferentes. Hemos aprendido que la realidad no es sólo lo que está presente, sino lo que percibimos de ella o, mejor dicho, lo que de ella se nos muestra, y no sólo depende de ella misma sino también de la propia mirada. Es por ello que en El Llindar acogemos al joven con una mirada diferente, una mirada nueva, y la posibilidad de abrir una pregunta: **¿qué te pasa?**

También creemos que un espacio donde hay una resistencia por cada sujeto y para cada momento es una distancia a recorrer. Cada joven requiere de un tiempo diferente para recorrer esta distancia. Por eso, en El Llindar respetamos el tiempo lógico de los jóvenes y les ofrecemos el espacio y el tiempo que necesitan para dejarse ser.



Experiencia 3. Desde la escuela construimos una ciudad con bienestar emocional

Isabel Carrión Codoñer
CEIP Jaume Balmes
Valencia



CEIP Jaime Balmes - Valencia



Isabel Carrión Codoñer es licenciada en psicología, formadora de Ecología Emocional y maestra de pedagogía terapéutica.

Contacto: belmalau@hotmail.com



Los alumnos de 4º de Primaria A del CEIP Jaume Balmes
1r Premio "Una ciudad en convivencia" del Ayuntamiento de Valencia (2017)

Introducción

El CEIP Jaime Balmes está ubicado en un barrio singular, como es el de Ruzafa, un lugar multicultural que nos enriquece a todos por su pluralidad de valores, de características, suponiendo un reto para los profesionales que trabajamos en ella.

El pasado mes de mayo presentamos un cartel al concurso "UNA CIUDAD EN CONVIVENCIA" realizado por el Ayuntamiento de Valencia, con el eslogan: **DESDE LA ESCUELA CONSTRUIMOS UNA CIUDAD CON BIENESTAR EMOCIONAL**. Resultó premiado y lo expusieron durante un mes en los carteles publicitarios de la ciudad.

Pero previamente al cartel, realizamos un proyecto de Ecología emocional, cuya duración fue todo el curso, llevado a cabo en las sesiones destinadas a educación emocional con mis alumnos de 4º de primaria.

El proyecto de ecología emocional

Esto supuso una enorme alegría por ver cómo va tomando importancia el desarrollo de la educación emocional. Tenemos que ser conscientes que nuestra labor como docentes en el siglo XXI no debe limitarse exclusivamente a la transmisión de los contenidos académicos, sino que debemos formar personas emocionalmente sanas y felices.

La prevención desde la infancia hasta la adolescencia es determinante para que no haya que atender a más mujeres víctimas, ni tener que ofrecer un tratamiento rehabilitador a los maltratadores, también, con la gestión de emociones reduciremos el problema del acoso escolar, ya que el origen de la mayoría de los conflictos dentro del aula hay que buscarlo en situaciones emocionales no resueltas. Nuestra escuela apuesta por la educación emocional como elemento clave para la gestión de las emociones de modo que se previenen situaciones violentas y se promueve la convivencia.

La ecología emocional es un planteamiento nuevo en educación emocional, que trabaja al mismo tiempo aspectos educativos emocionales y medioambientales. Es el arte de transformar y dirigir nuestra energía emocional de forma que revierta en nuestro crecimiento personal, en la mejora de la calidad de nuestras relaciones y en un mejor cuidado de nuestro mundo.

Somos responsables de nuestras acciones y estas afectan al clima emocional, haciendo que aumente el desequilibrio y el sufrimiento, o el equilibrio y el bienestar.

Nuestra experiencia es vivencial e interactiva. Trabajamos el autoconocimiento de nuestra gestión emocional y el ser consciente de que pensamientos tenemos para poder aprender a cambiarlos positivamente.

Todas las sesiones las iniciamos con un “centramiento”, cuya finalidad es dejar pasar todos los pensamientos y situarnos en la actividad

que vamos a realizar, acompañado de la respiración y una música adecuada. Trabajamos a través de metáforas porque son anclajes, atraen la atención, potencian el proceso de reflexión y el aprendizaje.

La casa de las emociones

La primera que nos sirve como base para ser conscientes de las emociones que sentimos con más frecuencia es la metáfora de “La casa de las emociones”. Las emociones llegan, nos habitan, nos informan y las dejamos partir. Si las atiendes, les das nombre, e incorporas la información a tu mapa mental y las dejas partir, las estarás gestionando ecológicamente y serán tus aliadas.

En la casa de las emociones puede que tengamos prisioneras algunas emociones como el enfado y quien no permite sentir el enfado y lo encierra en su interior lo acumula y se convierte en ira que al pasar el tiempo sin gestionarla se transforma en rabia y rencor. Si sentimos estas emociones es necesario “ventilar las habitaciones”. También puede ocurrir que dejemos encerradas emociones desagradables de sentir como la envidia, los celos, el resentimiento, estas se convertirán en tóxicos emocionales que nos dañaran a nosotros ya las personas que nos rodean. No debemos prohibir que entren a nuestra casa algunas emociones desagradables como la tristeza y la aversión porque ellas nos informan de algo que es importante para reconducir nuestra vida, como el miedo que nos señala que intuimos un peligro y nos empuja a defendernos. Tampoco es conveniente retener o evitar compartir emociones tan bellas como la alegría, el amor, la ternura y la gratitud. Pues cuando no expresamos estos sentimientos, evitamos que mejore el clima emocional y dejamos de dar vitaminas emocionales a nuestras relaciones.

El semáforo emocional

Después de haber tomado conciencia cada uno de su casa emocional lo reforzamos con una dinámica el “Semáforo emocional” que a través de una serie

de afectos desagradables de sentir reflexionaremos para ver si en estos momentos de nuestra vida están presentes y si te avisan de la necesidad de hacer alguna mejora en algún sentido. El color verde representa que “todo va bien”, el amarillo significa que te está avisando de que debes intervenir para evitar “daños mayores”; el color rojo significa que es urgente que hagas algo al respecto.

A partir de las emociones que han aparecido de color rojo en el semáforo pasamos a reciclarlas. Consiste en transformar positivamente las emociones dolorosas y desagradables.

Así, podemos aprender a convertir los celos en superación, el orgullo en humildad y solidaridad, la culpa en conciencia y responsabilidad, el remordimiento en perdón y reconciliación, la ira en reparación de una injusticia y la envidia en un trabajo de confianza en nosotros mismos.

La basura emocional

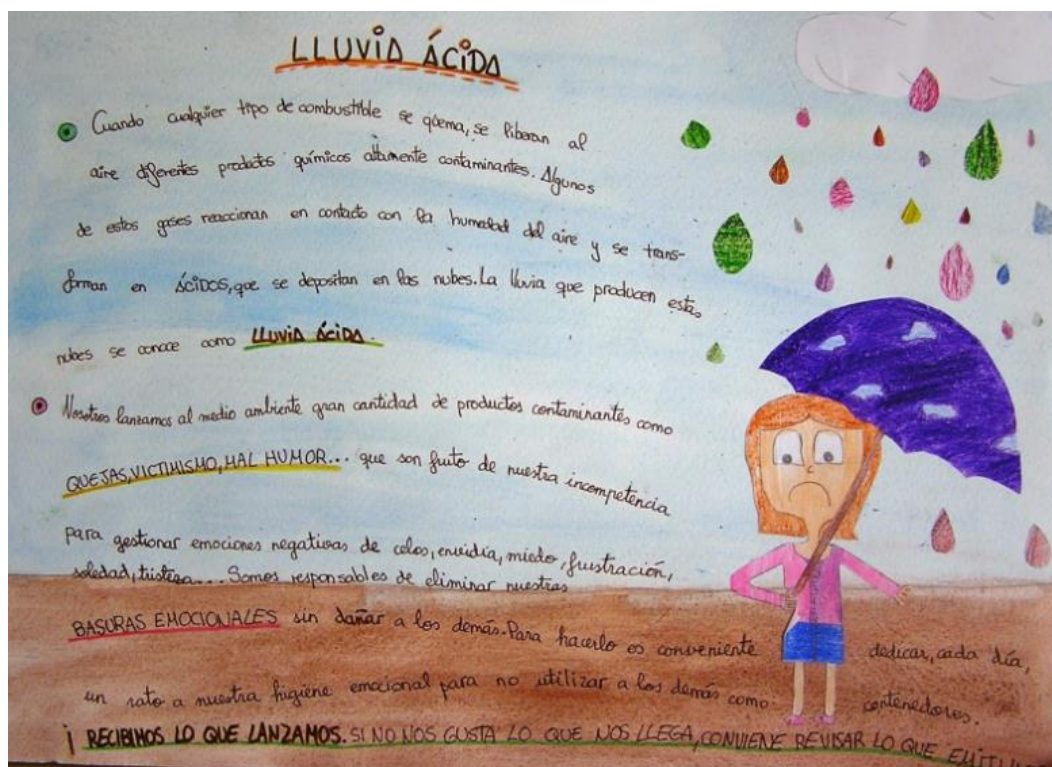
Otra metáfora trabajada es “la basura emocional” y propone practicar la higiene emocional diaria para evitar acumular basuras y que estas se

conviertan en tóxicos emocionales peligrosos. Estos residuos emocionales fruto de no haber realizado una buena gestión de las situaciones vividas, son las quejas, los resentimientos, mal humor, desanimo, rumores, juicios negativos. Con esta metáfora reflexionamos a través de una dinámica sobre “cómo te hablas a ti mismo”. Tomamos conciencia de la basura que también te lanzas a ti mismo como, por ejemplo: “¿Cómo va quererme nadie?” “No sirvo para nada”.

El paraguas emocional

Luego, confeccionamos un paraguas emocional, para prevenir la basura que otros nos lanzan y evitar que nos salpique. Dicho paraguas está hecho de una buena autoestima a través de la confianza, valentía, esfuerzo y alegría. Sin olvidar saber poner los límites adecuados en nuestras relaciones.

No podemos obviar en nuestras sesiones sembrar en la escuela las emociones de respeto, gratitud, la libertad, ternura, empatía y generosidad porque son fundamentales para convertirnos en personas equilibradas y felices.



Con esta experiencia llegamos a la conclusión después de varios cursos realizándola, que es muy beneficioso enseñar a canalizar su energía emocional, pues repercute positivamente en su bienestar personal, en sus relaciones, en la convivencia y también en su rendimiento académico.

¡Animo, es muy gratificante enseñar a gestionar las emociones de nuestros alumnos y alumnas!



Referencias bibliográficas

- *CONANGLA, M.; SOLER, J (2011) Ecología emocional para nuestro milenio. Barcelona. Zenith.
- *CONANGLA, M.; SOLER, J (2012) Emociones: Las razones que la razón ignora. Barcelona. Obelisco.
- *CONANGLA, M.; SOLER, J (2007) La ecología emocional. Barcelona. RBA.
- *CONANGLA, M.; SOLER, J (2013) Exploradores emocionales. Barcelona. Parramón.
- *CONANGLA, M.; SOLER, J (2013) Energías y relaciones para crecer. Barcelona. Parramón.

Experiencia 4. **Bakeaz Blai:** **Reconstrucción del tejido social en relación a la violencia de motivación política y terrorista**

Bakeola



BAKEOLA, Convivencia, Conflicto y Derechos Humanos, es un centro especializado en el abordaje satisfactorio de los conflictos que trabaja con los/as agentes sociales, políticos y educativos desde una perspectiva integral.

Somos un centro formado por personal especializado que promueve procesos orientados a la mejora de la convivencia, la promoción de los Derechos Humanos, el desarrollo comunitario y la construcción social para la consecución de una Cultura de Paz.

Introducción

Este artículo hace referencia a una experiencia pedagógica que Bakeola-EDE Fundazioa ha ido desarrollando a lo largo de los años en los tres territorios históricos de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

EDE Fundazioa-Bakeola

En 1983 se crea “Ahimsa Lan Taldea - Departamento de Educación y Noviolencia”. Poco a poco se fue haciendo pensamiento, elaborando materiales, impartiendo cursos, etc. Se participó en distintos encuentros y se entró en relación con entidades que también trabajaban en este ámbito.

En el 2003, surge Bakeola cuya pretensión es estructurar y dar continuidad al trabajo que, desde hacía veinte años, venía desarrollando “Ahimsa Lan Taldea”. Bakeola es un centro especializado en el abordaje satisfactorio de conflictos que trabaja con agentes políticos, sociales y educativos desde una perspectiva integral. Su función es la capacitación de dichos agentes para fortalecer el entramado social, y cimentar una ciudadanía activa, crítica y constructora de paz.

Su actividad se desarrolla en sintonía con los conceptos de paz positiva, basada en los principios de justicia social e igualdad, así como una perspectiva creativa del conflicto, entendiendo éste, como una oportunidad para el cambio y la transformación de situaciones generadoras de desigualdades. Promueve procesos orientados a la mejora de la convivencia, la promoción de los Derechos Humanos, el desarrollo comunitario y la construcción social para la consecución de una Cultura de Paz.

Un programa transformador

El abanico de servicios que en la actualidad ofrece Bakeola es extenso: Formación y capacitación, estudios e investigaciones, consultoría y programas socio-educativos.

Entre los múltiples ámbitos de actuación, podríamos poner el foco en diversos programas llevados a cabo con éxito en los últimos años. Entre ellos, cabría destacar dos de características similares, aunque cada cual con su peculiaridad: “Procesos Ciudadanos” y “Bakeaz-Blai”. Ambos programas están comprendidos dentro de la línea de actuación “Guztion bidean: Reconstrucción del tejido social en relación a la violencia de motivación política y terrorista”. En el presente artículo nos centraremos en el segundo de ellos.

La finalidad principal es favorecer espacios de encuentro entre personas de diferentes sensibilidades que permitan la puesta en común de vivencias, conocer de manera directa cómo ha afectado la violencia al tejido social, generar espacios de acogida y empatía, así como facilitar la reflexión conjunta de posibles vías de reconstrucción colectivas e incorporar herramientas para la mejora de la convivencia cotidiana, sobre los pilares de la educación para la paz y los derechos humanos.

Conceptos y definiciones

✗ Violencia de motivación política

Se entiende por violencia de motivación política, tal y como señala Gobierno Vasco citando a Mariano Sánchez Soler, como “el uso consciente de la fuerza, ya sea física o verbal, mediante amenaza, ejercido por individuos, grupos ideológicos, instituciones públicas, sectores de la administración del Estado, partidos o entidades, con el objetivo de intervenir y cambiar el rumbo de los acontecimientos políticos de un país, controlar o imponer decisiones gubernamentales, conquistar, dirigir o conservar el poder del Estado”. Según este mismo autor, cuando se habla

de violencia de motivación política de origen institucional se refiere a “toda la violencia desplegada para mantener el orden establecido, que es organizada, alentada, inspirada y/o consentida e instrumentalizada desde las instituciones del Estado”.

En el caso vasco, y citando a M. Carmena, pueden identificarse los siguientes agentes cuyas acciones (entre 1960 y 2013) han sido fuente de vulneración de derechos humanos: ETA y otros grupos que han empleado la violencia, el Estado, las Fuerzas de Seguridad, Grupos parapoliciales y de extrema derecha. También existen casos de Autoría desconocida (desaparecidos y casos sin esclarecer).

✗ Violencia terrorista

Se entiende por violencia terrorista, tal y como señala el Ararteko que a su vez cita a la ONUDD, “un método de acción violenta reiterada que infunde ansiedad, empleado por actores individuales, grupales o estatales (semi) clandestinos, por razones idiosincrásicas, criminales o políticas, donde –en contraste con el asesinato– los objetivos directos de la violencia no son los principales objetivos. Las víctimas humanas de la violencia se eligen generalmente al azar (objetivos de oportunidad) o selectivamente dentro de una población objeto (objetivos representativos o simbólicos), y sirven como generadores de mensaje. Los procesos de comunicación basados en la amenaza y en la violencia entre el terrorista (su organización), las víctimas (puestas en peligro) y los objetivos principales se utilizan para manipular al objetivo principal (la/s audiencia/s), convirtiéndolo en un objeto de terror, de demandas o de atención, dependiendo si se busca principalmente la intimidación, la coerción o la propaganda”.

Se consideran grupos terroristas en la Comunidad Autónoma del País Vasco los que están definidos en la normativa interna de ayudas a las víctimas (ETA, ETAp, Comandos Autónomos

Anticapitalistas, ATE, Batallón Vasco-Español, GAL y Triple A). También se incluyen los GRAPO y el terrorismo islamista, siempre y cuando se produzcan hechos en la CAPV y/o afecten a ciudadanos vascos.

✗ Víctima

Serán consideradas víctimas, de acuerdo con la Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder, aprobada por la Asamblea General de la ONU en su Resolución 40/34 “las personas que, individual o colectivamente, hayan sufrido daños, inclusive lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo sustancial de los derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente en los Estados Miembros, incluida la que proscribe el abuso de poder”.

Es importante destacar que en la Declaración se señala que podrá considerarse víctima a una persona “independientemente de que se identifique, aprehenda, enjuicie o condene al perpetrador e independientemente de la relación familiar entre el perpetrador y la víctima”. El término “víctima” incluye además “a los familiares o personas a cargo que tengan relación inmediata con la víctima directa y a las personas que hayan sufrido daños al intervenir para asistir a la víctima en peligro o para prevenir la victimización”.

Citando a Gesto por la Paz, las víctimas de las que se habla son “aquellas personas que han sufrido las consecuencias directas de la violencia específica con motivaciones políticas que se ha generado en y desde Euskal Herria. En esta definición estarían incluidas:

- a) las víctimas del terrorismo de ETA, del GAL y de grupos antiterroristas de similares características, es decir, personas asesinadas o afectadas, física o psíquicamente, y sus

familiares o allegados, así como las víctimas de amenazas, extorsiones o secuestros,

- b) las víctimas de la violencia callejera;

- c) las víctimas de actuaciones desproporcionadas y que hayan supuesto una extralimitación en las atribuciones legales de las fuerzas de seguridad en su lucha contra el terrorismo.

✗ Víctima educadora

X. Jares entiende por víctima educadora la persona que cumple tres condiciones inexcusables: “En primer lugar, que sus relatos y aportaciones en los centros educativos estén por encima de la lucha partidaria. En segundo lugar, que sus relatos y aportaciones se enmarquen en el respeto a la dignidad y el derecho a la vida de las personas, incluidas las de los terroristas y en tercer lugar, que sus relatos y aportaciones se hagan desde y para la cultura de paz y la reconciliación”.

✗ Consecuencias sociales y educativas de la violencia de motivación política y terrorista

Las consecuencias sociales de la violencia han calado en lo más profundo del tejido social. Requeriría mucho tiempo detectar y analizar todos y cada uno de los impactos que han impregnado la sociedad. C. Martín Beristain enumera una serie de consecuencias que presentamos a continuación: polarización social, refuerzo de estereotipos, deshumanización, la banalidad del mal, un no reconocimiento del otro, la condena, la indiferencia y el silencio.

Qué duda cabe que hemos vivido un pasado de violencia social y política que conviene sentir, hablar y trabajar. Constatamos una imperiosa necesidad de recuperar valores como la ética, la participación, la justicia social y el respeto a los derechos humanos tan vulnerados en nuestra tierra. En definitiva, hace falta reparar daños del pasado, mejorar el presente y sobre todo cimentar las bases de un futuro de convivencia.

BAKEAZ BLAI: programa pedagógico con víctimas educadoras

✖ Introducción

La necesidad de programas de Educación para la paz en el País Vasco que persiguieran el objetivo de deslegitimar la violencia y el terrorismo y contasen con la presencia de las víctimas fue detectada desde hacía tiempo tanto por personas educadoras como por diversas instituciones.

En mayo de 2006, el Gobierno vasco, presidido en aquella época por Juan José Ibarretxe, aprobó y remitió al Parlamento su intención de desarrollar “un programa pedagógico, debidamente sistematizado, que garantizase la presencia de las víctimas del terrorismo y sus testimonios en la red educativa vasca”. Así empezaron a ponerse en marcha diferentes experiencias educativas que tenían como objetivo realizar un trabajo en torno a la promoción de los derechos humanos y por la paz.

El programa pedagógico Bakeaz-Blai, que sigue vigente en la actualidad, empezó en 2011 como una experiencia piloto realizada con un grupo de personas jóvenes del País Vasco que contó con la participación de víctimas educadoras. En nuestra organización estamos convencidos de que los aspectos decisivos de la violencia se aprenden cuando somos impactadas de manera directa por la realidad de las víctimas. Este proyecto, se ha desarrollado en el marco de un entorno pedagógico protegido y alejado de los focos de la confrontación partidista y de los medios de comunicación.

Bakeaz Blai ha aprovechado el recurso pedagógico que supone el potencial constructor de paz de las víctimas educadoras, así como la transformación del dolor de una pérdida en la búsqueda y compromiso con la justicia social. Por otro lado, esta experiencia ha posibilitado hablar de la violencia en nuestra tierra y sus consecuencias. En definitiva, ha tocado la herida para ayudar a cerrarla.

En la actualidad, esta experiencia continúa su marcha y desarrollo. Los datos que se ofrecen en este artículo hacen referencia a los obtenidos en las primeras experiencias.

✖ Gestación del proyecto: dos precedentes importantes

La motivación principal para poner en marcha una iniciativa de estas características surge del desarrollo satisfactorio en 2008 de la exposición “Trazos y puntadas para el recuerdo. Una ventana de paz en Euskadi”. Esta exposición consistía en una muestra de los regalos (cuadros, tapices, patchwork...) que personas anónimas entregaron a los familiares tras los atentados del 11 de marzo en Madrid. En ella Bakeola participó junto con la asociación 11M Víctimas del Terrorismo y el Gobierno Vasco.

Esta exposición integraba además, un programa de intervención pedagógica que la completaba. Este programa fue realizado por Bakeola que inició aquí su recorrido en programas de intervención con la presencia de las víctimas de manera activa y directa. Citando a R. Arana: “¿Por qué era posible una actividad de ese tipo en el centro de Bilbao con estudiantes de toda Euskadi y con víctimas de terrorismo yihadista que había asolado Madrid cuatro años antes, y no era posible realizar algo similar con las propias víctimas vascas del terrorismo?”. El desarrollo de este programa llevó a Bakeola a plantearse su posición con respecto a las víctimas del terrorismo y de motivación política aquí en el País Vasco. Esta experiencia nos hizo comprender lo que era una víctima educadora y su potencial constructor de paz, lo que suponía transformar el dolor de una pérdida injusta en un trabajo por la paz y la convivencia.

Una segunda motivación fueron los intentos previos de los diferentes ejecutivos autonómicos para la incorporación de las víctimas a los procesos educativos tanto en el ámbito formal como en el no formal. Fruto de estos intentos surgen las unidades didácticas “Historias que nos marcan” (2006-2008) y “Dando pasos hacia la paz -

Bakerako urratsak” (2006 y 2010). Es en este contexto, cuando Bakeola – Fundación EDE toma la decisión de poner en marcha un programa pedagógico propio y autónomo. Un programa que no estuviera condicionado por la confrontación pública de partidos, organizaciones e instituciones en esta materia, y cuyo objetivo principal fuera la atención y el cuidado de las personas participantes, así como las condiciones y el contexto del proceso pedagógico.

Lo que inicialmente fue concebido como un programa pedagógico con presencia de víctimas educadoras terminó convirtiéndose en una experiencia educativa restauradora con carácter integral que merece ser contada y compartida.

✖ Breve descripción del programa

Personas destinatarias y agentes educativos

En su inicio, este programa tuvo dos destinatarios directos: alumnado de centros educativos (130 participantes de 4º ESO y 6 profesores/as) y jóvenes de grupos de tiempo libre (45 participantes y 9 educadores/as). Así mismo, fueron diferentes los agentes educativos encargados de poner en marcha el programa; 1) El profesorado en el centro educativo y las personas educadoras y dinamizadoras en los grupos de tiempo libre. 2) Personas dinamizadoras especializadas y víctimas que sufrieron en primera persona las consecuencias de la violencia.

Objetivo general

Capacitar al alumnado/joven para construir cogniciones y actitudes firmes y activas de rechazo a la violencia y adquirir herramientas para la promoción de los derechos humanos y la cultura de paz.

Metodología e intervención

La intervención de este programa tiene diferentes planos de actuación y dimensiones de trabajo. Contempla una metodología vivencial, participativa y promotora de la reflexión que permite a las personas participantes conocer,

sentir y extraer conclusiones del análisis de su entorno más cercano, para poder adquirir actitudes no violentas. Este planteamiento trabaja las diferentes violencias y vulneraciones de derechos humanos que se han dado en el País Vasco, “empapa” poco a poco de actitudes de empatía y escucha activa hacia la vivencia del sufrimiento, y persigue desarrollar un compromiso personal y grupal de solidaridad hacia las personas víctimas, así como con la justicia y la no violencia.

En este programa pedagógico las víctimas participan de manera activa y directa, siendo éstas testigos morales de la violencia vivida, posibilitando una visión del pasado en la que se puedan sacar conclusiones sobre cómo debe trabajarse para que no se vuelva a repetir el daño causado.

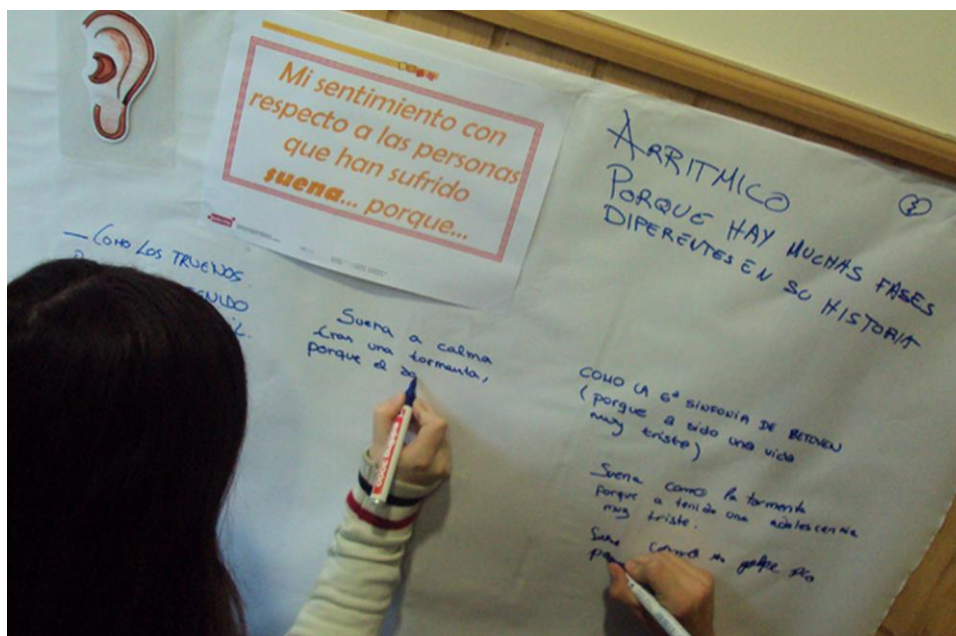
Hasta la actualidad el Programa ha sufrido varias modificaciones en relación con el original. En un principio constaba de 2 partes fundamentales:

Primera parte: Compuesta de 5 sesiones en el centro educativo o en la sede del grupo de Tiempo Libre. Se analizó las diferentes violencias de nuestro contexto inmediato y se acercaron a la vivencia del sufrimiento. Tareas como contrastar la información, ir a los hechos, analizar los intereses particulares disfrazados, revisar la historia, dar voz a los/las “sin voz”, guiarnos por los criterios de justicia e igualdad fueron algunas estrategias que se utilizaron para construir la verdad, siempre imperfecta y sujeta a revisión.



Los derechos humanos son el marco de referencia ético-moral. Sobre todo se trabajó el derecho a la vida y a la dignidad de todas las personas. Uno de los contenidos que se abordaron fue cómo la violencia es una manera de encarar los conflictos, pero no de regularlos. La violencia anula, mata o

compite contra la otra parte pero no resuelve el conflicto, que rebrotará más tarde. La violencia, en definitiva, debe ser cuestionada porque contradice los principios básicos de la resolución no violenta de los conflictos, de la democracia y de la moral.



Las actividades realizadas siguieron este itinerario pedagógico (desde el plano global al plano local-interpersonal): Experiencia emotiva, reflexión profunda, interiorización-cambio actitudinal y compromiso-acción.

Segunda parte: A cargo de las personas dinamizadoras y de las víctimas.

Los contenidos se trabajaron en una estancia de dos días y medio en un albergue. Se capacitó a las personas jóvenes en la regulación satisfactoria de los conflictos por entender el conflicto como algo inherente a la convivencia y a la diferencia. Hacer que aflore, gestionarlo, puede ser una excelente oportunidad de construir nuevas formas de relacionarse, en resumen, se preparó a las personas jóvenes para actuar de manera satisfactoria, constructiva y no violenta. Se trabajaron habilidades de comunicación, mostrar una actitud abierta, establecer una escucha activa, concentrarse en escuchar al otro/a, escuchar

desde una posición de igualdad. También se abordó la imagen del enemigo, los estereotipos y los prejuicios y reacciones de grupo (como la desconfianza y las actitudes violentas).

Se realizó un trabajo de canalización de emociones. Era importante que estas emociones no alimentaran la espiral de violencia. Para ello se trabajó por desarrollar la capacidad empática, es decir, hacer el esfuerzo de identificar las emociones de la otra persona, de reconocer sus sentimientos. Esto no quiere decir compartir sus motivos ni justificarlos, pero si acercarse a sus sentimientos.

Durante la estancia en el albergue se generaron espacios y canales de diálogo y empatía con las personas víctimas que han sufrido de manera directa e indirecta las consecuencias de la violencia. Esto vino de la mano de las propias víctimas que participaron activamente en el programa.

Las personas jóvenes que vivieron el programa tuvieron la oportunidad de coger el testigo y convertirse en agentes de paz en sus realidades más inmediatas.

✗ Evaluación del Programa

En los inicios

Se realizaron evaluaciones del grupo (alumnado y jóvenes de grupos de tiempo libre), de los equipos educativos, de las personas dinamizadoras y del Gobierno Vasco con diferentes herramientas diseñadas para tal fin.

Los instrumentos de evaluación utilizados fueron cuestionarios. Éstos tenían por finalidad recoger la opinión y la percepción subjetiva tanto de los/as participantes del programa. Se aplicaron en la última sesión de la intervención, como un mecanismo de cierre de la experiencia.

La parte cuantitativa del cuestionario solicitaba información sobre el punto de vista de la experiencia en una escala de estimación del 1 al 10, y sobre diferentes aspectos (organización, duración, horario, dinámicas, metodología, contenidos, implantación, motivación, ambiente creado)

Por otro lado, se recogió también información cualitativa con preguntas abiertas sobre qué actividades les habían resultado más interesantes, el por qué y si existía algún elemento del programa que cambiarían. Con todas las valoraciones y opiniones se realizó un informe evaluativo.

A continuación, presentamos una breve exposición de los resultados obtenidos:

- El programa abrió la posibilidad para trabajar aspectos relacionados con las vulneraciones cometidas en esta tierra y con un trabajo sobre una conciencia ética preventiva.
- Se valoró muy positivamente el encuentro directo con la víctima y su enseñanza emocional sobre cómo vivir mejor unos con otros/as.

- El testimonio de las víctimas resultó “impactante, cercano, profundo” y les permitió conocer experiencias de vida invisibilizadas.
- La actividad “estrella” fue el relato. Muchas preguntas y muchas reflexiones después de la intervención de las víctimas. Un silencio sepulcral que no se logró con ninguna actividad.
- Todas las intervenciones de las personas participantes fueron hechas desde un profundo y verdadero respeto, desde la curiosidad, la ingenuidad y sobre todo de persona a persona. Las preguntas a las víctimas giraron en torno a los sentimientos, el perdón, la reconciliación, aspectos relacionados con lo emocional, con el espíritu de superación y con la valentía.
- También se valoró de manera positiva la reflexión sobre las actitudes que adoptan ante los conflictos y su papel activo en la promoción de la paz en su realidad más inmediata.
- El grado de satisfacción de las personas participantes fue alto.

En la actualidad

Desde su puesta en marcha en 2011, el programa Bakeaz-Blai se ha implementado en más de 28 grupos y han participado más de 500 personas.

En la actualidad, el grupo de investigación “Cultura, Cognición y Emoción” de la UPV-EHU está llevando a cabo una investigación que analiza el impacto del programa en las personas participantes. En colaboración con la Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social y la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de dicha universidad, el programa se ha podido implementar en diferentes grupos universitarios, llegando a participar más de 250 estudiantes en los últimos 2 años. También se ha podido poner en práctica con diferentes grupos de estudiantes de Trabajo Social en la universidad de Deusto.

Elementos transformadores del programa

Desde la dilatada experiencia que Bakeola ha ido desarrollando con diferentes grupos ciudadanos, no resulta sencillo identificar los elementos transformadores del proceso. Sin embargo, consideramos interesante realizar un acercamiento aproximado, por el impacto y la repercusión que hemos podido constatar ha tenido en las personas participantes:

1. Destacar, en primer lugar, la actitud abierta y constructiva que caracteriza a las personas que deciden “embarcarse” en este proceso. También subrayar el valor y el respeto mostrados a la hora de abordar una temática tan delicada, no exenta de dificultades y escollos emocionales.
2. Hemos podido constatar que este tipo de procesos ayudan a ampliar el campo de visión de los acontecimientos, a analizar la realidad desde diferentes perspectivas, así como a entender, identificar y diferenciar los tipos de violencia existentes.
3. Las personas participantes pueden experimentar la responsabilidad y el respeto hacia los Derechos Humanos como marco de referencia moral, reconocer situaciones de injusticia y vulneración de los Derechos Humanos.
4. Así mismo, también encuentran la oportunidad de reflexionar sobre los conflictos existentes y cómo las propias actitudes para afrontarlos pueden suponer una oportunidad de mejora en las relaciones interpersonales: Se trabaja el miedo al otro/a, deconstruyendo la imagen del enemigo y tomando conciencia de los estereotipos y prejuicios para superarlos.
5. La propia interacción entre sus miembros, el respeto y la escucha facilitan el desarrollo de habilidades para la prevención del odio, la

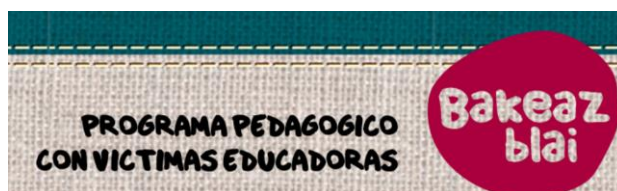
desconfianza y el rechazo, a la vez que favorecen cambios emocionales y actitudinales.

6. Otro aspecto clave en este tipo de procesos es la capacidad empática de las personas participantes (ponerse en el lugar del otro), la capacidad de reconocer el dolor ajeno, humanizando “al otro/a”.
7. Además, en el caso de “Bakeaz Blai”, se favorece la creación de tejidos de acogida y empatía, espacios de abrazo sincero, canales de participación y solidaridad con las víctimas y conocer qué secuelas de la violencia quedan en la vida social, reconocer los daños personales, psicológicos y sociales en procesos de victimización, y plantear lo que nos queda por hacer, en definitiva, trabajar por la pedagogía del afecto.

En conclusión, podríamos afirmar que todos y cada una de ellas suponen importantes “activos” y transmisores de paz, dado que la experiencia vivida no se limita a algo personal, sintiendo, en muchas ocasiones, la necesidad de hacer partícipes de ella a gente cercana y/o a diferentes colectivos.

Desde Bakeola, queremos dar las gracias a todas aquellas personas que nos han permitido y permiten acompañarlas en este caminar, no siempre cómodo, y que nos siguen ofreciendo la excepcional oportunidad de crecer con ellas y de impregnarnos de su valentía y generosidad.

Estamos profundamente convencidos y convencidas de que, aunque el camino transitado en muchas ocasiones no resulta sencillo, propicia nexos de encuentro y reconocimiento mutuo, necesarios para la reconstrucción del tejido social.



http://www.bakeola.org/bakeazblai/bakeaz_quees.html

Experiencia 5. **17 para dar la vuelta al 17**

Eva Bach Cobacho y Montserrat Jiménez Vila



Eva Bach Cobacho. Pedagoga, maestra, escritora, formadora de formadores, terapeuta y orientadora familiar y madre de dos hijos. Especialista e investigadora en educación emocional y comunicación educativa. Experiencia docente de 7 años en Infantil y Primaria. Autora de diversos libros. El más reciente: “Educar para amar la vida” (2017)

evabach@winsartorio.com



Montserrat Jiménez Vila. Profesora de secundaria en la Escuela Vedruna de Ripoll (Catalunya). Experiencia en dirección y liderazgo. Involucrada en cambios vinculados a la innovación educativa. Es formadora.

montsejimenez@vedruna.cat

Resumen

Con este proyecto nos proponemos ayudar a los y las adolescentes a **transformar la conmoción generada por los atentados del 17 de agosto** en La Rambla de Barcelona y Cambrils. Ofrecemos 17 puntos para contribuir a una elaboración saludable de las emociones difíciles y preguntas sin respuesta que dichos hechos comportaron.

Si bien el objetivo inicial fue el de dar respuesta a la conmoción generada por los atentados, la mayor parte del **trabajo es extrapolable a cualquier otro tipo de situaciones personales o sociales emocionalmente complejas.**

Palabras clave

Conciencia, aprendizaje y salud emocional, crecimiento personal, interioridad, resiliencia, empatía, bondad, solidaridad, responsabilidad, compromiso, belleza, alegría, gestión del tiempo.

Introducción: El Observatorio de la Comunicación Educativa, como marco de referencia

Durante el curso escolar 2016-17, propusimos la creación del “**Observatorio de la Comunicación Educativa**” en el marco del debate “Ara és demà” (Ahora es mañana) que el Consejo Escolar de Cataluña promovió sobre el futuro de la educación. “17 para dar la vuelta al 17” es la primera propuesta de nuestro Observatorio, que nace con una doble finalidad:

- Dar respuesta a la problemática derivada de los fallos de comunicación que se dan en los distintos ámbitos de relación del entorno escolar, poniendo especial énfasis en la comunicación con adolescentes.
- Contribuir a la creación de un lenguaje educativo emocionalmente resonante y vitalista, apreciativo, potenciador, motivador, generativo, ético, estético, poético y transformador.

Objetivos de nuestro “17x17”

- ✗ Incentivar la **creación de espacios y contextos de reflexión y diálogo individual y colectivo**, donde los chicos y chicas puedan ser escuchados, expresar y compartir sus sentimientos, opiniones, inquietudes y dudas, acompañados de un referente adulto sólido y

cualificado, que arbitre, modere y contraste opiniones.

- ✗ Ofrecer a los y las adolescentes procedimientos y **estrategias para calmar, canalizar, comprender y transformar** saludablemente emociones difíciles.
- ✗ Promover el **cultivo de la interioridad** como garantía de **salud mental, emocional y social**.
- ✗ Propiciar el desarrollo de actitudes resilientes, empáticas y prosociales que favorezcan la **inclusión y la cohesión social**.
- ✗ Facilitar herramientas para **protegerse de la toxicidad de las redes sociales** y revertirla.
- ✗ **Respetar los tiempos naturales** que requieren los procesos emocionales complejos.
- ✗ Fomentar el respeto a la diversidad y la **propia responsabilidad en la transformación personal y social**.

Contenidos: los 17 puntos de nuestra propuesta

Nuestra propuesta consta de 17 puntos redactados en forma de **mensajes breves para que actúen como anclajes positivos** y guíen a los y las adolescentes hacia actitudes y pautas de comportamiento saludables. Son un punto de partida y recomendamos trabajarlos mediante dinámicas con el grupo clase.



Los 17 puntos se pueden agrupar en cuatro áreas de intervención en educación emocional:

ÁREA DE INTERVENCIÓN	OBJETIVOS	17 PUNTOS - MENSAJES
1.CONCIENCIA Y APRENDIZAJE EMOCIONAL	Conectar, acoger, legitimar, identificar y expresar las emociones primarias	<i>¿No tengo miedo? Pues tal vez sí tengo. Y tristeza, y rabia...</i>
	Transitar, modular, regular las emociones primarias	<i>Habla de ello, pero no te rayes.</i>
		<i>El lado oscuro, en modo avión</i>
	Elaborarlas, interpretarlas, comprenderlas, empatizar	<i>Mira la mochila que todos llevamos y entenderás más cosas.</i>
2.CRECIMIENTO PERSONAL Y RESILIENCIA	Promover la resiliencia y el cultivo de la interioridad Fomentar el respeto a la diversidad, la responsabilidad y el compromiso personal.	<i>¿Qué eliges? ¿Grano de café, huevo o zanahoria?</i>
		<i>¿Y tú qué sacas de esto? ¿Qué piensas que puedes hacer mejor?</i>
		<i>¿Sabes dónde se halla la felicidad?</i>
		<i>No seas rana hervida. Haz que sucedan cosas buenas.</i>
3.CULTIVO DE LA BELLEZA Y ALEGRÍA	Contrarrestar la toxicidad emocional con imágenes y mensajes de belleza y de vida	<i>Ábrete y haz que se abran en tu casa.</i>
		<i>En Insta y en Wasap, solo fotos de belleza y de vida.</i>
		<i>Que no te coman la cabeza</i>
		<i>Cambia la dieta: aliméntate de la bondad y la belleza que hay en el mundo.</i>
4.EL TIEMPO COMO ALIADO	Aparcar las prisas y dar tiempo al tiempo, a la vida y a nuestros procesos internos	<i>I love life.</i>
		<i>Encendamos llamas de esperanza.</i>
		<i>Tiempo, necesitas tiempo. Esto no es Snap Chat.</i>



Elaboración, temporalización y recursos

Nuestro proyecto consta de 17 puntos con 17 pautas de reflexión. Cada punto puede generar una o más sesiones de aprendizaje en función de las dinámicas utilizadas.

La elaboración del proyecto se ha llevado a cabo en 3 fases:

1. Diseño inicial de un programa de intervención psicopedagógica

Establecimos el marco de referencia teórico, los objetivos, áreas de intervención, contenidos de educación emocional, con su correspondiente fundamentación psicopedagógica, y un primer borrador con los 17 puntos.

2. Entrevistas con adolescentes

Conversamos con una muestra de 20 chicas y chicos catalanes y marroquíes, de edades entre

13-20 años, algunos vinculados directa o indirectamente con los autores de los atentados y otros no. Contrastamos con ellas y ellos nuestra propuesta con el fin de ajustarla al máximo a sus necesidades.

Dice Michel Serres que “antes de enseñar cualquier cosa, a quien sea, al menos es necesario conocerlo. ¿Quién entra hoy en la escuela, en el instituto, en la universidad?” Para conocer mejor a los destinatarios de nuestra propuesta, les formulamos las 5 preguntas que aparecen en la página siguiente y analizamos las respuestas.

3. Redacción del documento definitivo

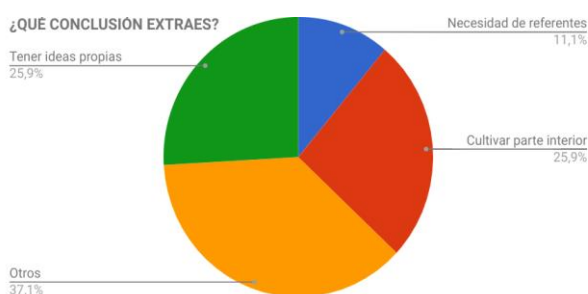
Después de lo que pudimos constatar a partir del trabajo de campo de las entrevistas, elaboramos el documento definitivo.

<https://www.evabach.cat/17-x-17/>

Preguntas formuladas a las y los adolescentes catalanes y marroquíes

- 1) ¿Habláis de lo sucedido con la familia y los amigos?
- 2) ¿Cómo te sientes? ¿Te da miedo o te preocupa algo en relación a los atentados?
- 3) ¿Qué te ayuda frente a lo sucedido?
- 4) ¿Qué conclusión extraes?
- 5) Si tuvieras un altavoz, ¿qué mensaje darías a tus amigos y al mundo?

De los resultados obtenidos resaltamos:



Más de un 60% de adolescentes constatan la necesidad de cultivar la parte interior, disponer de ideas y de buenos referentes.



Expresarse a los demás es el consejo que la mayoría de adolescentes sugerirían.



Hablar del conflicto tranquiliza a los adolescentes y un 45% de ellos lo hace con amigos.

Los educadores y educadoras debemos plantearnos:

- 1) ¿Qué contextos facilitamos para que las y los adolescentes se expresen?
- 2) ¿Cómo les acompañamos en el proceso de crecimiento personal?
- 3) ¿Cuáles son sus referentes? ¿Hablamos de ellos en las aulas y en casa?
- 4) ¿Cómo fomentamos el criterio propio y la asertividad?

Procedimiento para la evaluación

Recomendamos enmarcar las dinámicas en el Plan de acción tutorial (PAT) del centro y secuenciar en qué contextos y cursos trabajarlas. Proponemos **una evaluación por parte del profesorado y otra por parte del alumnado**, centradas ambas en tres aspectos:

- **Programa:** adecuación y satisfacción en relación a objetivos, contenidos, mensajes y dinámicas.
- **Proceso de aprendizaje:** puntos fuertes y puntos débiles de la aplicación del programa, grado de interés y participación del alumnado por parte del profesorado.
- Por parte del alumnado, a partir de rúbricas de autoevaluación y de valoraciones cualitativas del estilo de las que propone Anna Carpena, destacando algo que he/hemos aprendido, me/nos ha gustado, me/nos hemos dado cuenta, etc.
- **Resultados:** conclusiones, dificultades, logros y mejoras individuales y grupales. Aspectos optimizables.

Lecciones aprendidas y recomendaciones

✗ Después de una vivencia traumática, hace falta retomar las emociones para elaborar lo sucedido y curar las heridas.

Cuando el tema ya no es noticia de portada, dejamos de hablar de ello y la herida se cierra en falso. Hay que retomarlo y compartirlo, en contextos de aprendizaje, para poder elaborar las emociones, comprender lo sucedido y curar las heridas.

✗ Cualquier propuesta dirigida a adolescentes tiene que contener las 3 “e”: escuchar, expresar, experimentar.

Para llegar a los y las jóvenes, tenemos que hablar una misma lengua. No podemos llevar a las aulas propuestas y mensajes que no

entienden o que no les llegan. Por eso es imprescindible que escuchemos qué nos dicen, que les ofrezcamos contextos donde expresar cómo sienten, y que diseñemos situaciones de aprendizaje y dinámicas de grupo que les permitan experimentar, de un modo práctico y vivencial.

✗ **Atendamos el corazón de los niños y niñas desde que nacen y sigamos haciéndolo durante la adolescencia.**

El tiempo interior es uno de los 7 tiempos esenciales para un funcionamiento cerebral óptimo, según Daniel J. Siegel. El cultivo de la interioridad es uno de los factores más poderosos de protección, de prevención y de promoción de la salud. Los vacíos interiores se llenan fácilmente con odio y violencia. “La violencia es la respuesta de los que no tienen ninguna otra respuesta y desde la educación debemos buscar y generar otro tipo de respuestas”.

✗ **Aprovechemos el potencial transformador que hay en hechos tan trágicos y en circunstancias adversas.**

Hagamos que el dolor sirva para algo.

Que los bellos y buenos sentimientos que los chicos y chicas entrevistadas nos pusieron tan claramente de manifiesto no sean flor de un día. Abramos nuestra mente, nuestro corazón y las puertas de nuestras casas a la diversidad y la diferencia.

✗ **Promovamos un compromiso personal con la paz, la transformación y la inclusión social. Seamos llamas de esperanza.**

Es muy importante preguntarnos cómo podemos contribuir cada uno y cada una a la inclusión y cohesión social.

¿Qué pequeñas acciones, miradas y palabras que transmitan aceptación, respeto, afecto, puedo realizar cada día? ¿Qué otras debo desechar?

Referencias bibliográficas

- Alvarez, C. (2017). *Las leyes naturales del niño*. Madrid, Aguilar.
- Bach, E. (2017). *Educar para amar la vida*. Barcelona, Plataforma.
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de Primaria*. Eumo-Octaedro.
- Carrillo, E. (2016). *Consciencia*. Málaga, Sirio.
- Cyrulnik, B. (2013). *Sálvate, la vida te espera*. Barcelona, Random House Mondadori.
- Covey, S. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona, Paidós.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Barcelona, Gedisa.
- Siegel, D.J. (2014). *Tormenta cerebral: el poder y el propósito del cerebro adolescente*. Barcelona, Alba.

Experiencia 6. **Tejiendo sueños**

Noé Asensio, Karlita Tapia, Elena Ruiz, Sergio Basulto, Miguel Cantero
Alumnos y alumnas del IES Villa de Vallecas
Madrid



Colombia es un país maravilloso. Colombia tiene gente, tiene vida, tiene naturaleza, tiene gastronomía... Colombia es un país maravilloso que sufre y ha sufrido algo que no se merece.

Hoy en día está en boca de todos la paz, tras más de medio siglo de guerra en este lugar que huele a salitre, a selva, a llanos, a Andes... Nosotros, cinco jóvenes de Vallecas, nos habíamos hecho eco de lo que había sucedido más allá del Atlántico, y en cuanto se nos presentó la oportunidad de ir como voluntarios a Bogotá, a trabajar con niños en riesgo, no lo dudamos ni un segundo. Necesitábamos ir, necesitábamos conocer Benposta y su labor social, educativa y moral.

En las siguientes líneas os contaremos cómo y porqué, cuerpo y alma, de esta experiencia inolvidable.

Cómo y porqué, orígenes de Benposta-Noé Asensio

Colombia es el país más desigual dentro del continente más desigual del planeta, y esto no es casual, lleva años a la deriva, destacando más por sus sombras que por sus innumerables luces, y dejando un rastro de corrupción, pobreza, cocaína y guerra que no es digno de esta gran nación.

En 1960, con el asesinato de Jacobo Prías Alape, se desató en Colombia una guerra civil que ha durado hasta nuestros días, guerra que terminó oficialmente con la firma del acuerdo de paz y la legalización como partido político de las FARC, guerrilla mayoritaria del país, pero no la única (ELN, EPL, M-19). A pesar del alto el fuego oficial, esta guerra ha dejado una resaca que tardará décadas en sanar. Estas guerrillas, así como grupos paramilitares cuyo único objetivo era el control del negocio de la droga y de lugares económicamente estratégicos, enrolaron en sus filas a niños que se vieron involucrados en un conflicto del que no conocen el origen y muchos no han llegado a conocer el final. Es muy fácil entrar en las guerrillas: dinero, droga, poder... Los y las menores son vulnerables a esto, y más con la laguna educativa del país.

Pero no era este el único hecho que ponía en riesgo a las nuevas generaciones de colombianas y colombianos. El auge en la segunda mitad del siglo pasado de los grandes cárteles de droga afectó directamente a niños y niñas, pues les vendían cantos de sirenas para usarlos como peones recolectando, vendiendo o transportando coca. Estos dos hechos, sumados a la extrema pobreza que sufre gran parte de la población, puso a los niños y las niñas en una situación de riesgo extremo.

En este contexto se hacía capital la necesidad de que apareciese un órgano que protegiese al menor, y así nació Benposta¹.

¹ <http://www.benpostacolombia.org/es/>

A raíz del proyecto llevado a cabo por el Padre Silva en Orense, homólogo a su descendiente colombiano, se creó el conocido Circo de los Muchachos, herramienta usada por Benposta Orense para formar de un modo artístico a niños y niñas que vivían allí. Durante su gira mundial, fue dejando migajas allá por donde iba, y la de Colombia, en concreto la de Bogotá, germinó y aun hoy día está dando sus frutos. De la mano de José Luis Campo, se creó Benposta Nación de Muchach@s Bogotá, proyecto que vela por la protección del menor en un lugar en el que esta labor es totalmente necesaria.

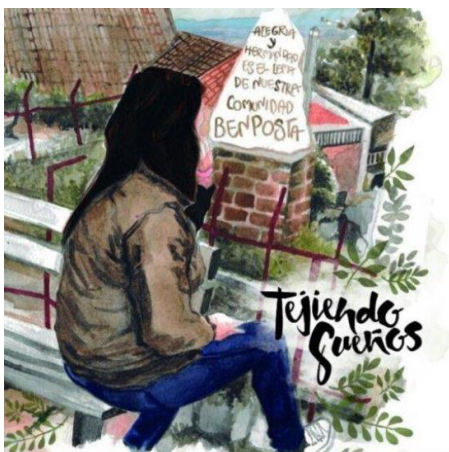
Además de la escuela allí creada, asegurando así a niños y niñas una educación básica académica y artística (reciben clases de música y danza), Benposta ha creado en Colombia una red de protección de menores que ayuda a cientos de niñas y niños a lo largo y ancho del país, salvándoles de la guerra, el negocio de la droga y la pobreza, y asegurándoles la vida digna que todos los niños y todas las niñas del mundo deberían tener.

El proceso hacia el sueño-Karlita Tapia

Todo empezó como una invitación de nuestro profesor de historia, Agustín Moreno, a una charla sobre el conflicto armado en Colombia, en la cual, participarían niños exguerrilleros.

Los 5 acudimos y con mucho interés y participamos activamente en la charla haciendo preguntas. José Luis Campo director de Benposta Ciudad de Muchach@s, contó qué era y en qué consistía la labor que realizaban con niñas, niños y adolescentes que viven allí. Casi al terminar, con gran ilusión invitó a todas las personas presentes, que quisieran, a ir a Benposta y conocerlo en persona.

Para nosotros fue una gran idea ya que estábamos pensando en ir de viaje de fin de curso, por lo que en su propuesta vimos una gran oportunidad para conocer un país y un ambiente diferente.



Con la participación de José Luis Campo Rodicio, Coordinador General de Benposta Nación de Muchach@s en Colombia, se presenta en OURENSE el libro y video "Tejiendo Sueños: Crónicas y relatos de niños y niñas que construyen sus proyectos de vida en contextos del conflicto armado en Colombia"

Lo primero que hicimos fue ponernos en contacto vía email con José Luis contándole nuestras ganas de ir, preguntándole en qué consistía su propuesta y que teníamos que hacer para poder ir.

Se sorprendió muchísimo y rápidamente nos comunicó que debíamos realizar un trabajo conjunto sobre el libro que presentaron en la charla llamado "Tejiendo sueños". Además, nos explicó que lo único que tendríamos que pagarnos sería el vuelo, ya que, el hospedaje y la comida nos lo proporcionaría Benposta.

Al primero que se lo contamos fue a Agustín y le pedimos ayuda para pensar modos de financiación. Él nos puso en contacto con un amigo suyo, Paco Pascual, quien trabaja con niños y niñas en "El Gallinero" madrileño, y nos proporcionó material para vender y así obtener fondos. Nos dio unos "pollos" de juguete que vendimos en nuestro instituto, en nuestro antiguo colegio y a nuestros familiares.

Ya teníamos una parte del dinero de los billetes cubierto, pero todavía nuestros padres no estaban muy convencidos. Tuvimos que hacer varias reuniones: con Paco, Agustín, Marco Fidel (que había vivido en Benposta un tiempo y ahora es uno de los fundadores de la Asociación Ben por la infancia, Abenin), José Luis, pero finalmente accedieron y nos permitieron ir.

Se acercaba la hora de comprar los billetes, pero nos quedaba mucho dinero por conseguir por lo que, creamos un crowdfunding contando nuestro proyecto al cual le llamamos Bochica (dios de la mitología colombiana). Gracias a esto nos conseguimos costear la mayor parte de los vuelos.

Lo logramos, y fuimos con gran alegría rumbo a Colombia sin saber todo lo bueno que nos esperaba.



La rutina benpostaña-Elena Ruiz

Benposta es una organización con unas dinámicas de trabajo y cooperación muy particulares. La gran mayoría de niñas y niños que llegan a Benposta están allí porque han pasado por una situación muy dura, ya sea por precariedad, malos tratos, conflictos familiares o incluso abandono del domicilio o barrio por peligro. Esto obviamente es muy delicado y hay que tratarlo con cuidado, por lo que la organización se decidió por adoptar unas pautas de trabajo muy marcadas.

Las dinámicas mencionadas consisten en establecer distintas actividades y quehaceres todos los días, limitando bien los horarios y consiguiendo que las niñas, niños y adolescentes que se incorporan a la comunidad se integren con más facilidad y poco a poco se evadan de sus problemas anteriores.

Un día en Benposta es muy largo, hay tiempo para desempeñar distintas funciones y realizar diversas actividades. El día comienza a las cinco, que es cuando se levanta todo el mundo. Se visten, duchan, peinan, etc. y se preparan para el resto del día. Seguido de esto, llegan los ofrecimientos. Los ofrecimientos son oraciones que rezan las chicas y chicos al aire libre, situándose alrededor de una estatua de la Virgen María, formando un corro todos de la mano y terminan cantando un par de canciones.

Tras salir a los ofrecimientos comienzan las labores de limpieza. Benposta es una comunidad basada en la autogestión, entonces las chicas y chicos, entre otras cosas, se reparten las labores de mantenimiento en Benposta. Las labores se reparten por distritos, puede ser limpieza de zonas comunes, exteriores o preparar el comedor para el desayuno.

Los distritos son grupos no mixtos, divididos por edades. Los integrantes de un mismo distrito duermen en la misma habitación. Los distritos de

chicos son Juventud, Che Guevara, Mandela y Mater King. Los de las chicas son Oriana y Juconcri. También hay un distrito que es el de los más pequeños (de 8 a 13 años) llamado Pueblo Joven.



Entre las seis y las seis y media se llama a todos para el desayuno y se toma en el comedor una taza de chocolate, pan y un huevo cocido.

A las siete comienzan las clases en la escuela de Benposta, teniendo media hora de lectura nada más llegar. A la escuela también acude gente ajena a Benposta, es decir, que no sólo están las chicas y chicos que residen allí. Es obligatorio llevar el uniforme para asistir a las clases. A las siete y media comienzan las clases como tal. Todas las aulas tienen forma hexagonal y las mesas están dispuestas formando hexágonos, pues se fomenta mucho la cooperación y el trabajo grupal, siendo un sistema educativo bastante diferente al que tenemos en España. A las diez y cuarto hay un descanso de media hora, donde se toma el refrigerio. Las clases finalizan a las doce y media.

A la una es la hora de la comida. El distrito al que se le haya asignado la tarea de repartir las comidas acude a cocina y preparan todo lo necesario. Tienen un rato libre entre la una y las tres, pues después comienzan las actividades de la tarde.

Por la tarde se realizan distintas actividades: clase de música, baile, kárate,... Estas actividades son muy interesantes pues resultan una vía de escape y una forma de evasión para muchos benposteos, donde descargan todas las tensiones que puedan acumular durante el día. Además son muy amenas y dinámicas.

A las cinco se reparte la merienda y hay tiempo libre hasta la cena. El tiempo libre se utiliza normalmente para jugar al basquet, voley o micro (fútbol).

A las seis se cena en la comunidad, pues allí en Bogotá anochece muy temprano, a esa hora ya es completamente de noche.

Después se tiene tiempo libre también, aunque un día en semana acuden todos los benposteos a la sala de TV y tienen la obligación de ver las noticias y estar informados sobre la actualidad, algo que es muy útil, pues se puede pensar que Benposta es una comunidad aislada de su entorno ya que la mayoría de chicas y chicos allí no salen de la comunidad.

A las 9 deben irse a sus respectivos distritos para descansar pues el día siguiente será igual o más ajetreado.

Así es el día a día en Benposta. A veces puede haber eventos especiales como asambleas, pues Benposta funciona mediante autogobierno de los propios chicos, o las visitas de las familias los domingos, pero la esencia de un día en Benposta es esta, desempeñando así una función muy importante y digna de admirar para con la comunidad.

Autogobierno y empatía-Sergio

Basulto

La llegada a Benposta supuso para el grupo una toma de contacto directa con nuestras propias expectativas que se vieron colmadas y con creces a las pocas horas.

A nivel personal, los primeros días y posiblemente durante la totalidad de la estancia lo que más

atraía mi curiosidad era entablar amistad con los chicos y chicas e introducirme de lleno dentro de ese mundo que es Benposta, totalmente ajeno a la realidad que lo rodea y llevarme lecciones de vida de todos y cada uno de los que hacen posible que este proyecto social siga adelante.

Pero con la vuelta a España, llegó la reflexión en frío sobre lo que había vivido de una manera indirecta y como esto me había cambiado radicalmente y paulatinamente de igual modo.



Como el propio nombre indica, Benposta es una Nación de Muchach@s, y como tal se desarrolla como sociedad. Cada mañana se levantaban muy temprano, de madrugada, para cada uno cumplir con su labor; preparar desayuno colectivo, limpiar, fregar, dar de comer a los animales, ir al huerto y todo lo referido al cuidado de la Nación. El trabajo de cada niña y de cada niño solamente tiene como único objetivo el bien de la comunidad y qué puedes aportar tú a esta, para su desarrollo. No se busca quien ha hecho mejor su labor, ni nadie tiene que cumplir sus responsabilidades con mayor rapidez y precisión para sobresalir, y convertirse él o ella en un individuo indispensable para los demás. Tal vez por eso no tienen que responder ante un superior impuesto que le ordena cumplir sus tareas. Deben responder ante

todo un pueblo, una familia que ha depositado su confianza en ti, y eso te hace desarrollar una madurez mayor como persona.

Los altos cargos como la alcaldesa y jefes del distritos son muchachos y muchachas, normalmente, con veteranía que saben cómo inculcar valores a las y los jóvenes y que son un ejemplo a seguir. Son votados democráticamente, y el poder de la política en Benposta es fundamental, dado que cada viernes hay Juntas de Gobierno en las cuales todos los habitantes se reúnen para debatir medidas y problemas, y entre todos afrontarlos de la mejor manera posible.

Todas y todos quieren participar en el proceso de construcción de la comunidad, dado que cuando sabes que tienes poder para cambiar las cosas, te implicas a niveles que jamás pensaste.

Benposta sirve de hogar a un gran número de chicos y chicas que salen de situaciones muy complicadas, en muchos casos bélicas, por lo cual sobre el papel parece muy fácil que un joven que ha conocido el sufrimiento, el dolor y el miedo no se adapte a este lugar. Nada más lejos de la realidad, debido a lo mencionado anteriormente, la comunidad te acoge con los brazos abiertos y deposita en ti confianza verdadera, tu voz cuenta, y tu trabajo hace la vida mejor a los demás. Por eso la simple dinámica de fraternidad te hace introducirte en este mundo y aunque es imposible en ocasiones dejar atrás el pasado, si el empezar a verlo como una pesadilla pasada que superarás gracias al apoyo de tus vecinos, compañeros, amigos y familia que son los habitantes de Benposta.

Vas para ayudar, llegas para aprender- **Miguel Cantero**

Me acuerdo de la llegada a Benposta como si ayer mismo hubiésemos vuelto de allí. En cuanto dejamos las maletas y nos asentamos mínimamente, un grupo de muchachos nos ofrecieron rápidamente jugar al voleibol. No sé si fue el enorme Sol naranja bajo el que jugamos o

las sinceras sonrisas y cariñosas miradas que nos ofrecieron, pero en ese momento, creo que todos mis compañeros y yo, sentimos una sensación de calidez que nunca se nos olvidará.

Durante los veinte días que estuvimos en Benposta, los chicos y chicas a los que tuvimos la suerte de acompañar nos mostraron y enseñaron que no es necesario tener para poder dar, y que pese a los innumerables problemas que puedan acumular a sus espaldas, siempre hay tiempo para mirar al cielo, respirar hondo y echar una sonrisa.

La suerte o la desgracia que tienen es que saben el valor de su propia vida y conocen la injusticia de la muerte, que contempla siempre a los mismos. Este conocimiento es la razón de que al mirar a sus ojos veas una fortaleza y una profundidad que obligan a que te replantees tu condición de persona, el sentido de ser humano.

Es por esto que por parte de Proyecto Bochica, recomendamos encarecidamente a otros adolescentes a que si tienen la oportunidad de realizar un viaje como este, no la dejen escapar. Consideramos que es una experiencia necesaria y fundamental para el desarrollo vital, ya que es imposible conocer el mundo en el que vives, sino te enfrentas cara a cara con otras realidades y fuerzas a abrir tus ojos, impregnados con el filtro occidental que hemos creado a lo largo del tiempo.



Entrevista

Entrevista a...

Ingeborg Porcar Becker

SITUACIONES CRÍTICAS Y CONVIVENCIA



<http://www.utccb.net/>

<https://www.coursera.org/learn/pap>

Curso abierto sobre Primeros Auxilios Psicológicos (PAP). UAB y Centro de Crisis de Barcelona.

Ingeborg Porcar es licenciada en psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Especialista en Psicología Clínica. Está acreditada como experta en psicología de las crisis, las emergencias y los desastres por el Colegio Oficial de Psicólogos de Catalunya (COPC) y como mediadora por la Generalitat de Catalunya. Directora técnica de la Unidad de Crisis de Barcelona (Unidad de Trauma, Crisis y Conflictos de la de la Facultad de Psicología de la UAB), y profesora asociada de esta misma Facultad. Durante 7 años ha sido la representante española en el Comité Permanente para las Crisis y las Emergencias (Standing Committee on Crisis and Disaster Psychology) de la European Federation of Psychologists Associations (EFPA). Es, además, terapeuta familiar y sistémica. Ha cursado un máster oficial en investigación en psicología clínica de la UAB y en la actualidad es investigadora y doctoranda del Grupo de Investigación PETRO (Personas que trabajan en organizaciones) del Departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Colabora en varios proyectos de investigación sobre estrés agudo y postraumático, así como las crisis en las empresas y las organizaciones. Es docente de los masters de psicopatología infantil y adolescente, de recursos humanos y genética de la UAB

Conocí a Ingeborg hace unos meses, justo antes del verano, cuando una amiga común me habló de los PAP y la UTCCB. Tras tanta sigla encuentran los Primeros Auxilios Psicológicos y conocer el trabajo de la Unidad de Trauma, Crisis y Conflictos de Barcelona, de la que Ingeborg es la directora. De la interesante conversación se empezó a definir un proyecto que ha de poner al alcance de todas y todos los docentes y de las familias orientaciones básicas sobre cómo actuar con el alumnado o con sus hijas e hijos en situaciones de crisis. Al poco tiempo de conocerla, se produjeron los atentados de Barcelona y Cambrils, el 17-A, y nos trasladamos para asesorar y dar nuestro apoyo a los claustros de los centros educativos de una pequeña localidad que también resultó golpeada por los atentados: Ripoll. Después, tras las situaciones vividas el 1-O en Catalunya, a Ingeborg y al equipo de la UTCCB les llueven llamadas y demandas de ayuda, de escuelas e institutos, de asociaciones de familias para saber cómo responder ante las dudas y preguntas que inquietan a los niños tras oír o ver las noticias sobre un atentado u otras situaciones de violencia. Pero..., empecemos por el principio.

¿Qué es y de qué se ocupa la Unidad de Trauma, Crisis y Conflictos de Barcelona (UCCTB)?

La Unidad de Trauma, Crisis y Conflictos de Barcelona es un centro de respuesta integral a las situaciones de crisis, que se estableció en 2010 en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona y trata desde entonces de desarrollar el 33% de sus actividades en el ámbito de la intervención directa, así como otro 33% en actividades de sensibilización y docencia y el restante 33% en proyectos de investigación. Con este esquema, la intervención se ve fortalecida por los resultados que se obtienen en las investigaciones y la docencia se enriquece de ambas áreas.

¿Cuándo y por qué se inicia la Unidad de Trauma, Crisis y Conflictos de Barcelona?

La Unidad de Crisis de Barcelona se funda en 2010 por un grupo de psicólogos de emergencias y en 2011 se integra en el SIPEP (Servicios y Proyectos Estratégicos de Psicología) de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Los objetivos principales son mitigar el daño sufrido a partir de un incidente crítico, una catástrofe o una situación de emergencia y minimizar el daño secundario que puede producir

una gestión ineficiente o incorrecta de la situación.

Es difícil proteger a los niños y las niñas del bombardeo mediático tras un atentado terrorista y las situaciones de violencia sobre todo si se han producido en lugares cercanos y conocidos.

¿Qué podemos hacer con tanta información?

Creo que es difícil la protección de todas las persona, tanto de niños y niñas como de las personas adultas, porque también ellas (nosotras) están expuestas al exceso de información (sobreinformación) cuando un hecho de tal magnitud irrumpe en nuestras vidas. Y todas deberíamos limitar el acceso a dicha información y, sobre todo, a las imágenes sobre lo ocurrido. Pero en el caso de los niños y las niñas se produce un agravante, que es que a ciertas edades puede haber dificultades para interpretar de forma correcta esa información. Tengamos en cuenta, por poner un solo ejemplo, que un niño o niña menor de 7 años, al ver una y otra vez las imágenes de una explosión o de un accidente, posiblemente no entenderá que está viendo una sola acción de manera repetida, sino que puede creer que cada día, varias veces, se producen esas explosiones. Y eso le generará una enorme sensación de inseguridad. Por tanto, lo que nuestros niños y niñas necesitan no es tanto la protección de la información, sino una ayuda

proactiva para entenderla y procesarla de forma adecuada.

Lo que nuestros niños y niñas necesitan no es tanto la protección de la información, sino una ayuda proactiva para entenderla y procesarla de forma adecuada.

¿Cómo hablamos con nuestro alumnado de las situaciones de violencia o de crisis?

Éste es un tema muy complejo y delicado. Por un lado están las evidencias: está claro que hoy ningún niño o ninguna niña se mantiene al margen de la información sobre un hecho como los atentados de Barcelona y Cambrils o sobre situaciones como las vividas tras el 1 de octubre en Catalunya. Como ya he comentado, los niños y las niñas necesitan explicaciones para entender lo que ocurre. Y si no se las ofrecemos, corremos el riesgo de que se las procuren o incluso inventen. Y eso es siempre peor que la realidad y menos pedagógico que nuestras explicaciones.

En este sentido, el mejor consejo es ser muy activos buscando una conversación con los niños y las niñas menores de 10 años que puede empezar de una forma bastante abierta diciendo algo así como que queremos saber si en los últimos días han oído o visto alguna información de algún hecho. De esta forma ponemos nuestro foco de atención en lo ocurrido, pero sin moldear ni dar por supuesto qué han oído o qué saben. A partir de sus relatos, completaremos la información partiendo siempre de sus preguntas y de su curiosidad y sin ir mucho más allá de sus inquietudes. Eso sí, hay que estar muy abiertos a recibir preguntas difíciles: en los días posteriores a los atentados del 17 de agosto muchos niños y muchas niñas quisieron saber si “los musulmanes eran malos”. Y la respuesta, que desde la razón es evidente “hay personas que cometen actos de

violencia, sean o no sean musulmanas”, desde la emoción puede no ser sencilla....

A partir de sus relatos, completaremos la información partiendo siempre de sus preguntas y de su curiosidad.

Pero por otra parte, y no es una cuestión menor, está la debida neutralidad de las escuelas ante la pluralidad de valores que representan las familias de un centro educativo. Y es fácil que las explicaciones que damos en las escuelas topen con algunos de los valores e ideología de las familias. En Catalunya esto es ahora mismo muy claramente visible con los hechos producidos tras el 1 de octubre. Así que los y las docentes necesitan hacer su trabajo con una sensibilidad especial que logre no dejar a los niños y niñas sin información, porque eso les angustia, pero que tampoco genere malestar.

Los y las docentes necesitan hacer su trabajo con una sensibilidad especial que logre no dejar a los niños y niñas sin información, porque eso les angustia, pero que tampoco genere malestar.

¿Cuánto tiempo debemos estar atentos y acompañar a las personas que han sufrido una situación de crisis?

Los estándares europeos de seguimiento y monitorización tras una crisis como los atentados de Barcelona y Cambrils a los que nos hemos referido aconsejan que el período se alargue durante un periodo variable, no menor a 6 meses y tampoco mayor que unos 15 meses. El periodo variará en función de la gravedad de lo ocurrido, una variable que no necesariamente se mide en cantidad de personas fallecidas o heridas, sino en cantidad de pánico y de terror producido durante la crisis.



¿En qué consiste el trabajo de la UCCTB en las escuelas?

Básicamente, la UTCCB actúa de tres formas distintas en las escuelas. Por un lado, puede hacer intervenciones directas con los niños y las niñas y las familias que se han visto afectadas por una muerte traumática, por un atentado o cualquier tipo de situación difícil y fuera de las experiencias habituales de las escuelas. También puede actuar asesorando a docentes y servicios psico-educativos para que éstos puedan llevar a cabo una buena intervención que sirva para ayudar a niños y niñas (y sus familias) a integrar lo vivido en sus experiencias. No debemos olvidar que la escuela que tanto enseña para la vida, no puede vetar de su seno la muerte y el dolor, que también forman parte de la vida. Por último, a menudo llevamos a cabo sesiones de formación o de sensibilización tanto para familias como para docentes que quieren adquirir herramientas nuevas para tratar este tipo de temas.

¿De qué modo podemos los y las docentes dar una primera respuesta a una situación de crisis que no necesariamente tiene que ser un acto violento, sino que puede ser la muerte de un compañero frente al grupo como ha ocurrido hace pocos días?

Pienso que muchos y muchas docentes ya tienen formación sobre cómo enfocar el tema de la muerte en las aulas, porque en este caso se ha

hecho un gran esfuerzo por despojar el tema de la muerte del tabú que lo rodeaba y por integrarlo en las actividades del curso escolar. Lo que quizá aún sea algo para mejorar es la respuesta a dar ante situaciones violentas como un atentado: para muchos chicos y chicas lo peor de los atentados de Barcelona y Cambrils fue descubrir y tratar de entender que los autores fueron chicos jóvenes que, en el caso de la ciudad de Ripoll, se habían criado junto a ellos. Posiblemente haya que incluir la forma de abordar el terrorismo como un tema nuevo e imprescindible en las formaciones para docentes. Y luego pienso que una herramienta básica para las escuelas, tanto para docentes como para familias, son los Primeros Auxilios Psicológicos.

¿Qué son los PAP?

Los primeros auxilios psicológicos (PAP) son un conjunto de técnicas que se aplican en los primeros momentos del impacto de una situación crítica y que persiguen tres objetivos muy importantes: mantener lo más bajo posible los niveles de activación de las personas afectadas, y facilitar el afrontamiento y conectar a las familias con su red de apoyo social. Los PAP deben su nombre a la analogía con los primeros auxilios médicos, los que se aplican, por ejemplo, en un accidente, esperando que llegue la ayuda especializada. Pero, a diferencia con éstos, los PAP son una técnica de intervención por sí misma. Pueden ser aplicados por cualquier persona que se haya entrenado para ello, sin necesidad de que sea un experto o profesional de la psicología. Cuantas más personas sepan aplicar los PAP, más podemos reducir el riesgo de secuelas tras una crisis, de la misma forma que cuantas más personas sepan aplicar primeros auxilios médicos más vidas pueden salvarse.

*Los **PAP** son un conjunto de **técnicas** que se aplican en los **primeros momentos** del impacto de una **situación crítica**.*

¿Qué pueden hacer las familias en estas situaciones? ¿Deberíamos coordinarnos?

Los padres y las madres son excelentes aplicando primeros auxilios psicológicos a sus hijos e hijas. En primer lugar porque les conocen bien y les pueden dar una sensación de seguridad y de calma como nadie más. Pero, por otra parte, a menudo en situaciones de crisis o potencialmente traumáticas las familias se angustian porque no saben qué hacer o temen hacer algo incorrecto. Haber realizado un taller de primeros auxilios psicológicos les ayuda a tener seguridad y a saber actuar de forma más protectora. En mi opinión es crucial entender que, cuando sucede una crisis, tanto las familias como la escuela tienen una importante tarea a realizar, más o menos al 50%. La familia en la intimidad y con sus valores, con su seguridad y con sus explicaciones. Y la escuela como parte de la comunidad afectada. Es importante entender que, para los niños y las niñas, todo tiene su representación y continuidad en la escuela: desde las fiestas hasta el deporte pasando por las vacunas y lo importante que es comer fruta y verdura. ¡Cómo va a permanecer al margen la escuela cuando en nuestra ciudad ha sucedido algo terrible!

¿Cómo afectan las situaciones de crisis a la convivencia escolar?

Las situaciones de crisis tienen siempre un impacto en la convivencia, tanto en la familia como en la escuela y en la sociedad. Será la forma de gestionar ese impacto y, sobre todo, el significado que le demos a lo ocurrido lo que podrá tener un poder transformador positivo o negativo. Podemos tratar de potenciar la solidaridad, la empatía y el compartir el dolor o podemos, a veces de forma involuntaria, generar incompreensión, tensión y miedo. Por eso damos cada vez más importancia a gestionar de forma proactiva situaciones potencialmente traumáticas.

*Podemos tratar de **potenciar la solidaridad, la empatía y el compartir el dolor.***

¿Cómo podemos transformar estas situaciones en oportunidades educativas para prevenir situaciones de violencia y que nuestro alumnado sea protagonista de ellas?

Posiblemente podemos hacer diversas cosas: por un lado fomentar la solidaridad y la empatía. Estas actitudes van a ayudar a niños, niñas y adolescentes a colocarse en el lugar del “otro”, sobre todo de las personas que sufren. Y esa es una excelente vacuna para las actitudes simplificadoras que pueden acabar en actitudes racistas o extremas, que es uno de los peores “efectos secundarios” de los ataques terroristas u otros episodios violentos que contradicen lo que habitualmente tratamos de enseñarles a los niños.

Cuando las situaciones de crisis son menos violentas y se basan en conflictos sociales, una de las aportaciones más útiles es compartir con niños, niñas y adolescentes, pero también con las personas adultas, algunos conceptos básicos sobre conflictología, es decir el ámbito de conocimiento que versa sobre los conflictos. Enseñarles, por ejemplo, que en un conflicto cada parte suele tener una posición determinada, pero que debajo de esa posición, que a veces parece inflexible, hay necesidades emocionales y de otro tipo no cubiertas y que necesita cubrir. O compartir cuál es el ciclo de un conflicto, cómo escala y se vuelve cada vez más virulento y enseñar cómo desescalar ese conflicto. Éstas son aportaciones que hacen reflexionar a menores y mayores y pueden convertirse en las semillas de actitudes menos polarizadas. Al menos eso es lo que estamos intentando en el actual momento difícil en Catalunya. El tiempo nos dirá si las estrategias aportan o no una visión constructiva.

Confiamos en ello.

Comentando la actualidad

De septiembre a diciembre de 2017

Por muchas razones, debemos empezar este comentario de la realidad por Cataluña: por los ataques terroristas del mes de agosto, por todo lo relacionado con el proceso de independencia y las actuaciones por ambas partes, por los ataques a la neutralidad de la escuela catalana ... Con el máximo respeto a todas las opiniones y opciones en todos estos temas, pero, a la vez, con la valentía y el compromiso que, desde CONVIVES, tenemos por construir una sociedad más justa y fraternal, organizada desde la convivencia positiva. En cualquier caso, las que siguen son opiniones personales, no son opiniones de la Asociación, de las que es legítimo discrepar y, por supuesto, rebatir.

No me preocupa quién tiene razón en Cataluña, me preocupa la división en dos partes irreconciliables, la negación de la legitimidad a la otra parte, la falta de diálogo entre los protagonistas del conflicto, la falta de respeto al que piensa de forma diferente, el uso de la violencia física... y, sobre todo, la falta de deseo de encontrar un acuerdo en el que ambas partes ganen.

Tuve ocasión a finales de septiembre de visitar Colombia y allí viví la votación del 1 de octubre, junto con la información sobre la actuación policial. Al finalizar las diversas intervenciones, siempre me hacían la misma pregunta, ¿qué opina de lo de Cataluña? Y siempre contestaba lo mismo: les he hablado de conflictos, de actitudes de ganar-ganar, de la necesidad de mantener una buena comunicación, de procesos de mediación ... pues nada de esto se está dando allí, más bien sucede todo lo contrario. Esperemos que esto cambie y, entre todos y todas, nos planteemos retomar la convivencia, aceptar a quien piensa de manera diferente, renunciar a la violencia y buscar salidas en las que ambas partes salgamos ganando.

Particular preocupación me han creado las acusaciones de adoctrinamiento hacia la escuela catalana. Olvidando la pluralidad de las escuelas catalanas, con diversos y muy diferentes planteamientos y propuestas, no he encontrado un solo argumento que justifique dichas afirmaciones por parte de quienes lanzan tan graves acusaciones. Por el contrario, abundan los prejuicios y estereotipos que generalizan sin ningún tipo de fundamento, y abundan también las propuestas de mayor control y extensión de la homogeneidad en las escuelas. Ahí está la propuesta de refuerzo de la Alta Inspección del Estado, algo imposible e irrealizable, que muestra el grave desconocimiento educativo por parte de quienes lanzan dicha propuesta.

Quienes llevamos mucho tiempo en la educación reconocemos lo mucho que han aportado las escuelas catalanas al conjunto de escuelas del resto del Estado, cómo han ido por delante en muchos temas de innovación, participación, experiencias, formación del profesorado, etc., y, por ello, no entendemos cómo se puede acusar tan alegremente de adoctrinamiento. Es posible encontrar determinados casos en los que la radicalización no pueda ser aceptada, pero, como decía el clásico, “una golondrina no hace verano”, y no puede generalizarse a partir de situaciones puntuales, por muy rechazables que éstas sean. Docentes que no actúan bien, que se radicalizan políticamente, es posible encontrarlas en todos los lugares y Comunidades, no sólo en Cataluña. Y generalizar sin más, no es de recibo. Recuperemos la sensatez, reconozcamos las diferencias y las numerosas y excelentes aportaciones de la escuela catalana y sigamos trabajando sinérgicamente por una buena educación para todos los alumnos y alumnas.

Una tercera preocupación, también relacionada con Cataluña: al centrarnos de manera casi exclusiva en los temas catalanes, nos olvidamos de otros temas importantes y que no reciben apenas la atención que se merecen. Hace unas semanas nos llegaba el informe de la Unión Europea llamando la atención del incremento de la desigualdad económica y social en nuestro país, señalando que, en estos años de crisis, las diferencias entre los más ricos y los más pobres han crecido hasta duplicarse. Apenas se le ha prestado atención a este problema.

Sigue siendo muy preocupante el mantenimiento del paro y, sobre todo, la consolidación de la precariedad en el empleo. Hay hombres y mujeres que, a pesar de haber encontrado trabajo, no consiguen con el sueldo que perciben salir del umbral de la pobreza. Los nuevos empleos son, en su gran mayoría, precarios y temporales, en la línea buscada por las últimas reformas laborales aprobadas en nuestro país. Siguen, aunque hayan disminuido, los problemas de desalojo y pérdida de la vivienda al no poder hacer frente a las hipotecas, y podríamos seguir mencionando casos muy preocupantes de la crisis social y económica, de la que no acabamos de salir.

A la vez, los casos de corrupción a nivel político han llegado a un nivel de hartura difícilmente igualable. Empiezan ya a celebrarse los primeros juicios sobre ello y asistimos a maniobras políticas de cambio de jueces y otras manipulaciones para incidir en sus resoluciones. Y, lo más grave, nadie se da por aludido y nadie presenta su dimisión por sus responsabilidades en todos estos casos. ¿Cómo podemos educar política y moralmente a nuestro alumnado con estos ejemplos de sus representantes públicos?

Recientemente el tribunal europeo ha condenado a España por la devolución en caliente de los inmigrantes subsaharianos en Ceuta y Melilla, y estos días hemos podido ver también cómo un grupo numeroso de inmigrantes han sido trasladados a una cárcel, y no a un centro de acogida, como marca la ley. Sigue siendo preocupante el número de personas que cruzan el mar en condiciones sumamente peligrosas para llegar a nuestro país y, sobre todo, el número de estas personas que mueren ahogadas en este intento. España ha incumplido su compromiso de acogida de refugiados sirios, pero ... no pasa nada.

Y, mientras tanto, a nivel educativo, la LOMCE está terminando su completa implantación, con pequeños parches que pretenden corregir los más fuertes sinsentidos que tenía esta ley, por ejemplo, en relación con las reválidas. Pero ahí siguen los recortes presupuestarios y vamos a alcanzar el porcentaje más bajo del PIB dedicado a educación de los últimos años. No se han revertido los recortes, siguen estando las aulas por encima de la ratio legal de alumnado, faltan profesores/as y aumenta la interinidad y precariedad de empleo de muchos profesores y profesoras.

Siguen, mientras tanto, en el Congreso de los Diputados las reuniones de trabajo en busca de un pacto educativo que garantice una mínima estabilidad legislativa. No dudo de la importancia de dichas reuniones, de las aportaciones que hayan hecho los expertos y expertas que han sido convocados, pero, desde fuera de ese ámbito, muchas personas tenemos la sensación de que falta la presencia más social. Es bueno que se logre un acuerdo educativo a nivel político, pero, para que sea eficaz, creemos que también debe tener una firma base social y autonómica. Y no vemos por ningún lado que se esté trabajando en esta dirección.

Tal vez este comentario de la actualidad pueda parecer muy negativo, y no quisiera transmitir esa impresión. Tenemos muchos problemas, pero seguimos creyendo que otra sociedad y otra escuela son posibles y que, en la búsqueda y esfuerzo por su desarrollo, siempre nos encontrarán. Y es que, como decía Gramsci, “frente al pesimismo de la razón, el optimismo de la voluntad”. Ahí estaremos.

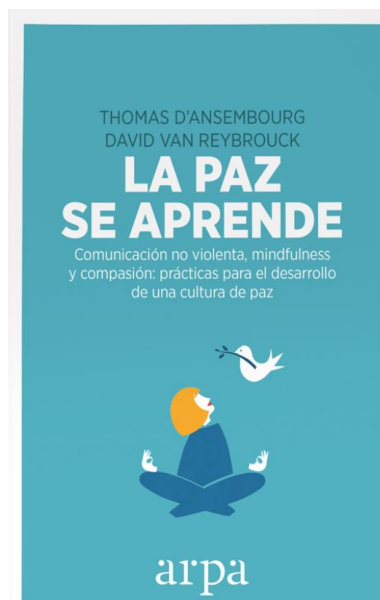
Pedro M^a Uruñuela Nájera

Libros y recursos

La paz se aprende

Aprender juntos para aprender a vivir juntos

Thomas d'Ansembourg y David Van Reybrouck
Arpa y Alfíl editores. Barcelona, 2017



“¿Cómo reaccionar frente a la terrible dosis de violencia a la que nos enfrentamos día a día como individuos y como sociedad? ¿Cómo estar en paz con nosotros mismos a pesar de los choques, las frustraciones y las fricciones que genera la vida? Y, ¿cómo llevar este estado de paz al ámbito de lo colectivo, de lo político?

Estas son las tres preguntas que tratan de responder estos autores, ya conocidos por sus trabajos acerca de la comunicación no violenta. Teniendo en cuenta como punto de partida los trágicos atentados de París en Bataclan, reflexionan sobre el proceso de construcción de la paz. Ésta no cae del cielo, exige un tratamiento y esfuerzo por su desarrollo y, como sucede en otras artes y disciplinas, se aprende y se ejercita.

Tres herramientas presentan los autores como especialmente útiles para este proceso de construcción de la paz. En primer lugar, el *mindfulness*, la plena conciencia, una forma de pacificar el ser, centrándose especialmente en los resultados que se obtienen con esta herramienta, demostrados a través de múltiples investigaciones.

En segundo lugar, la herramienta de la *comunicación no violenta*, clave para pacificar la vida en comunidad, centrada en las necesidades que tiene cada uno o cada una, necesidades que comparte con el resto de las personas. La observación de lo que sucede sin juzgar ni evaluar, el reconocimiento de los sentimientos y emociones que provoca en mi persona, las necesidades que se vinculan con dichos sentimientos y la conducta concreta que queremos pedir, no exigir, a la otra persona para enriquecer nuestra vida, son los cuatro momentos importantes de esta herramienta clave para la construcción de la paz.

En tercer lugar, el desarrollo de *la compasión*, dirigida a pacificar la forma de actuar, consistente en la benevolencia y simpatía hacia la otra persona y lo que ella vive, desde la conciencia de una humanidad común y compartida. Se trata de un principio universal, ya que es compartido por todas las religiones y muchas de las filosofías en su aspecto ético. Un principio que, a su vez, se arraiga en la profunda base neurológica, habiéndose identificado la misma en las recientes investigaciones neurológicas.

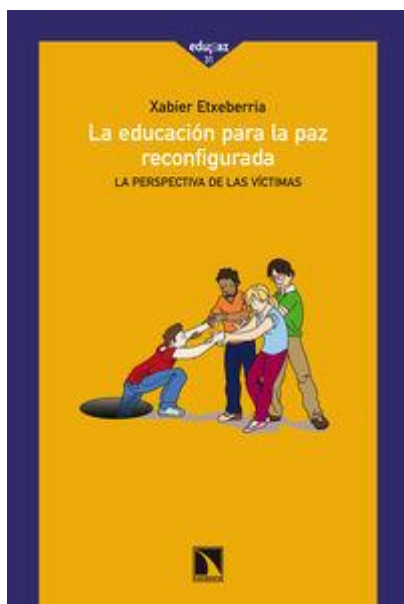
El libro se centra especialmente en las consecuencias y efectos que tiene la aplicación de estas tres herramientas, recogiendo varias investigaciones al respecto. Se trata de un libro pensado para divulgar y motivar y esto puede considerarse, a la vez, su gran acierto y su principal debilidad. No se centra en el desarrollo y explicación de las tres herramientas, sino en los efectos de las mismas. Quien desee profundizar en ellas deberá acudir a otras fuentes bibliográficas, recogidas en las páginas finales. Con todo, se trata de un libro de interés, aunque sólo sea como motivador e incentivador de estas tres herramientas clave para la construcción y el aprendizaje de la paz.

Pedro M^a Uruñuela Nájera

La educación para la paz reconfigurada

La perspectiva de las víctimas

Xabier Etxeberria
Catarata. Madrid, 2013



Aunque se trata de un libro publicado hace ya cuatro años, éste no ha perdido actualidad ni interés. El autor introduce una nueva perspectiva muy interesante: dejar de considerar a las víctimas como objeto de atención por parte de quienes se educan para pasar a considerarlas como auténticos sujetos activos, con un papel decisivo en la educación para la paz.

Tras repasar en el capítulo primero el enfoque y alcance que ha tenido hasta este momento la educación para la paz y señalar sus principales características, e insuficiencias, el autor pasa a repasar los distintos agentes de la educación para la paz, centrándose particularmente en las víctimas como agentes de la misma. Describe quiénes son víctima y distingue la consideración y valoración de la causa que ha originado la victimación. Es la iniciativa responsable de un ser humano la que otorga la valoración y consideración moral de la víctima.

Tras analizar las consecuencias en las víctimas de los diversos tipos de violencia (directa, estructural y cultural) y repasar también las dimensiones sectoriales de la educación para la paz desde las víctimas, se centra en la perspectiva de las víctimas educadoras, reconociendo su protagonismo clave y exigiendo su presencia activa en el proceso de educación para la paz. Muestra las actitudes que deben mantener, las posibilidades de acción que deben realizar y otras consideraciones importantes para este nuevo papel de las víctimas.

El autor repasa también otros agentes presentes en la educación para la paz, profesorado y estudiantes, centrándose a continuación en los referentes éticos de la educación para la paz, considerados éstos desde la perspectiva de las víctimas. Entre ellos se citan el reconocimiento de las víctimas, la fidelidad a la memoria asentada en la verdad, la justicia restaurativa y distributiva o la no violencia. Aspectos que se complementan con la descripción de las virtudes para la paz.

Los horizontes de la educación para la paz centrada en las víctimas, como la solidaridad, la gestión positiva de la conflictividad o la reconciliación, son objeto de estudio en el capítulo cuarto. Por último, se analizan los modelos pedagógicos de la educación para la paz inspirados en las víctimas, resaltando las principales pedagogías de dichos modelos: la pedagogía de la receptividad e iniciativa frente a la pasividad conformista, la pedagogía de los sentimientos y de la razonabilidad, la pedagogía narrativa y argumentativa y la pedagogía simbólica y reflexiva.

Se trata de un libro de gran interés y que, sobre todo, obliga a pensar y a revisar muchas de las ideas y creencias y que abre una nueva perspectiva en la educación para la paz.

Pedro M^a Uruñuela Nájera

Webgrafía

Webgrafía

 <p>Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa</p> <p>http://blog.educalab.es/cniie/2017/05/17/guias-para-la-comunidad-educativa-de-prevencion-y-apoyo-a-las-victimas-de-violencia-escolar-y-de-ciberacoso-en-el-contexto-escolar/</p>	<p>En este espacio se puede acceder a dos guías interesantes para abordar las violencias:</p> <p>Guía para la comunidad educativa de prevención y apoyo a la violencia escolar con orientaciones y actuaciones concretas para contribuir en la escuela a la socialización libre de violencia.</p> <p>Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de ciberacoso en el contexto escolar con orientaciones reflexionar sobre el acoso escolar en general y actuaciones concretas para prevenirlo y detectar el ciberacoso.</p>
 <p>educar en femenino y en masculino</p>	<p>El portal Intercambia está concebido como un centro virtual de recursos temáticos que permite difundir y acceder a aportaciones valiosas en el ámbito coeducativo.</p>
 <p>http://educalab.es/-/proyecto-frida-prevencion-y-deteccion-del-racismo-la-xenofobia-e-intolerancia-en-las-aulas</p>	<p>El Ministerio de Empleo y Seguridad Social, a través del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE), y con la colaboración del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación Cultura y Deporte ha desarrollado el Proyecto FRIDA sobre "Formación para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y formas conexas de intolerancia en las aulas".</p>
 <p>http://coeducando.educacion.navarra.es/programa-coeducando/creamos-redes/</p>	<p>El Blog Coeducando es un espacio de intercambio y aprendizaje en red que facilita apoyo al profesorado de los centros educativos de Navarra que deseen desarrollar su práctica docente desde la coeducación. Se pueden encontrar recursos, materiales didácticos, lecturas, experiencias docentes o campañas y ofrece la oportunidad de compartir reflexiones o experiencias coeducativas.</p>
 <p>Gatazketarako bitartekaritza zentroa</p> <p>http://www.bakeola.org/</p>	<p>BAKEOLA es un centro especializado en el abordaje satisfactorio de los conflictos que trabaja con los agentes sociales y educativos desde una perspectiva integral. Promueve procesos orientados a la mejora de la convivencia, la promoción de los Derechos Humanos, el desarrollo comunitario y la construcción social para la consecución de una Cultura de Paz.</p>

 <p>Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía</p> <p>https://www.apdha.org/</p>	<p>Asociación de carácter privado, sin ánimo de lucro, cuyo ámbito de afiliación y área directa de actuación es el territorio andaluz. Trabaja diversas áreas entre las que destacamos educación para la paz y los derechos humanos.</p>
 <p>http://www.educarenigualdad.org/</p>	<p>Educación en la igualdad ofrece recursos educativos para la igualdad y la prevención de la violencia de género.</p>
 <p>http://aulaintercultural.org/</p>	<p>Esta web está orientada a docentes y educadores con el fin de promover una educación basada en el respeto y convivencia entre diferentes culturas.</p>
 <p>http://elorientablog.blogspot.com.es/2010/11/violencia-de-genero-recursos-y.html</p>	<p>En este blog, instrumento de comunicación del Departamento de orientación con la comunidad educativa del IES Fernando Savater de Jerez, están disponibles recursos y actividades sobre violencia de género.</p>
 <p>http://eldiariodelaeducacion.com/</p>	<p>El Diario de la Educación nace con el compromiso de aportar un periodismo libre e independiente al servicio de la educación y de quienes están en primera línea en la defensa del derecho universal al saber y de la igualdad de oportunidades de todas las personas a lo largo de sus vidas.</p>

CONVIVES

en las redes sociales



sumario

¿CONVIVES EN LAS REDES?

La comunicación en la Red permite visibilizar y empoderar a las personas y a los grupos sociales, un lugar donde pensar y difundir ideas, un vehículo de encuentro, de disfrute y de participación crítica en la sociedad.

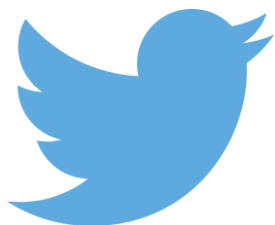
¡SÍGUENOS!

1.



En nuestro Blog <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>

2.



En nuestro twitter [@aconvives](#)

más de 1000 seguidores...



3.



En nuestro Facebook [/aconvives](#)



Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los ddhh.

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>
aconvives@gmail.com

sumario

CONVIVES

ENFOQUE RESTAURATIVO DE LA CONVIVENCIA

Ahora tú tienes la palabra:

Como venimos diciendo desde el número 0, esta es una publicación de ida y vuelta. Necesitamos saber quién la lee y que uso se hace de ella. ¿Sirve para algo? ¿Facilita la tarea a quienes la leen?, ¿en qué?, ¿qué es más útil y qué menos?, ¿qué sobra o qué falta? ...

Todo esto nos lo preguntamos la gente de CONVIVES, pero no tenemos las respuestas.

Pedimos vuestra colaboración:

1. Opiniones, críticas, etc. sobre el contenido de la revista
2. Colaboraciones en forma de artículos, experiencias, ideas y sugerencias de todo tipo.

¿Cómo hacerlo?

1. A través de la web de la asociación donde está alojada la revista:

convivesenlaescuela.blogspot.com.es

2. Enviando un correo electrónico a

aconvives@gmail.com o tagrado@gmail.com

Cuanto más seamos, más podremos compartir y enriquecernos, de modo que más posibilidades tendremos de hacer mejor las cosas y, así, contribuir a facilitar la tarea a todo el profesorado comprometido con la mejora de la convivencia en los centros educativos.