

EL MODELO DIALÓGICO DE CONVIVENCIA SUPERADOR DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO.

THE DIALOGICAL MODEL OF COEXISTENCE OVERCOMES GENDER VIOLENCE.

Luis Tapia Martín

Director del CRA de Lozoyuela. Doctorando en Educación.
CRA de Lozoyuela. Madrid.

Resumen

El CRA de Lozoyuela es una Comunidad de Aprendizaje (CdA) que implementa las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) las cuales aumentan los resultados académicos y mejoran la convivencia independientemente del contexto en el que se apliquen.

Destacamos en este artículo el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (MDPRC) como vía eficaz para erradicar cualquier tipo de violencia en especial la Violencia de Género (VdG) y el Acoso Sexual de Segundo Orden (SOSH). Este modelo, que supera a modelos anteriores como el modelo punitivo y el modelo mediador, ha sido capaz de reducir a cero las expulsiones de nuestro colegio y disminuir sustancialmente la intensidad de los conflictos en los últimos tres años que venimos desarrollándolo según datos cuantitativos.

Sus estrategias concretas de aplicación como por ejemplo “bystander intervention”, generación de asambleas de convivencia, apertura de espacios

de diálogo igualitario, "Club de Valientes de Violencia 0" (CVV0), la creación de una norma comunitaria, entre otras, están contribuyendo al empoderamiento de acciones valientes, solidarias y de amistad de calidad dentro de nuestro alumnado. Estas acciones están teniendo impacto social positivo tanto en la mejora de sus resultados académicos como en una socialización preventiva de la violencia de género.

Palabras clave: *Convivencia, Modelo dialógico, Violencia de Género, Acoso Sexual de Segundo Orden, SOSH.*

Abstract

The CRA of Lozoyuela is a Learning Community (CdA) that implements the Successful Educational Actions (AEE) which increase academic results and improve coexistence regardless of the context in which they are applied.

In this article we highlight the Dialogic Model of Conflict Prevention and Resolution (MDPRC) as an effective way to eradicate any type of violence, especially Gender Violence (GBV) and Second Order Sexual Harassment (SOSH). This model, which surpasses previous models such as the punitive model and the mediatory model, has been able to reduce to zero the expulsions from our school and substantially reduce the intensity of conflicts in the last three years that we have been developing it according to quantitative data.

Its concrete implementation strategies such as "bystander intervention", generation of coexistence assemblies, opening of spaces for egalitarian dialogue, "Club de Valientes de Violencia 0" (CVV0), the creation of a community norm, among others, are contributing to the empowerment of courageous actions, solidarity and quality friendship among our students. These actions are having a positive social impact both in the improvement of their academic results and in a preventive socialization of gender violence.

Keywords: *Coexistence, Dialogical Model, Gender Violence, Second Oden Sexual Harassment, SOSH.*

1. INTRODUCCIÓN

C.R.A. son las siglas que corresponden a Colegio Rural Agrupado. Significa que en pequeñas localidades donde no es posible mantener un centro propio por el número de alumnado, son colegios menores de línea uno o un aula por cada nivel educativo, se agrupan para de este modo funcionar como un centro único con la característica especial de tener las diferentes aulas dispersas en varios municipios. Otra característica significativa derivada de la anterior es que son necesarios docentes itinerantes, es decir, aquellos maestros que imparten docencia directa entre las diferentes localidades que componen el C.R.A, por lo que decimos que los pasillos del colegio son la carretera.

Nuestro Centro Rural Agrupado, CRA de Lozoyuela, está situado al norte de la Comunidad de Madrid, a ambos lados de la carretera N-I. Actualmente tenemos 3 rutas escolares que recogen al alumnado transportado de diferentes puntos de la sierra norte de Madrid con lo que la zona de adscripción del colegio es amplia. El C.R.A. De Lozoyuela se creó en el curso 1995/1996 y desde el curso escolar 2007/2008 el C.R.A. de Lozoyuela alberga en su totalidad los pueblos de Lozoyuela como sede central, El Berrueco, Montejo de la Sierra y Braojos, aula temporalmente inutilizada por no alcanzar la ratio mínima de alumnos/as. El reto inicial principal de las escuelas rurales agrupadas es que desde todos los ámbitos de la Comunidad Educativa debemos tomar conciencia de que no somos diferentes escuelas de pueblo cuyo punto de encuentro está en Lozoyuela, sino que somos un colegio único con la especial característica de tener aulas dispersas por las diferentes localidades anteriormente mencionadas. Esta es la base de nuestro proyecto educativo cuyos objetivos, finalidades y planes de actuación están elaborados

para todo nuestro alumnado en colaboración con el conjunto de la comunidad.

2. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (CdA)

En el curso 2013/2014 el centro empieza a transformarse en comunidad de aprendizaje (CdA), en unas jornadas intensivas de sensibilización impulsadas por nuestra Dirección del Área Territorial de Madrid Norte, para todo el territorio de la Comunidad de Madrid. Tuvieron una asistencia masiva y fueron desarrolladas en dos fines de semana (30 horas) en La Cabrera por investigadores de CREA (Community of Researchers on Excellence for All). Este proceso de innovación y mejora educativa se aborda en nuestro colegio con la flexibilidad suficiente para que tenga éxito en los CRA, respetando los diferentes ritmos de las localidades del CRA en función de sus peculiaridades. Valls (2000) define las CdA como:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus aspectos incluidos el aula. (p.9)

Las CdA suponen una reorganización de los recursos de la escuela teniendo en cuenta las evidencias científicas internacionales más relevantes para transformar la diversidad existente en las comunidades educativas en oportunidad de riqueza cultural, persiguiendo y consiguiendo la mejora educativa para todo el alumnado y destaca porque “rompe con la desesperanza que causan los discursos negativos, sustituye la queja por acción solidaria, la adaptación por transformación, la crisis de sentido por encanto y, en último término, el fracaso escolar por el éxito educativo” (Valls & Munté, 2010, p. 14). La Unión Europea recomienda las Comunidades de Aprendizaje para sus estados miembros en varias comunicaciones y recomendaciones desde hace más de una década.

Las Conclusiones del Consejo, de 11 de mayo de 2010, sobre la dimensión social de la educación y la formación (Consejo de la Unión Europea, 2010: C 135), en su comunicación: abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa, 2020 de enero de 2011, (Comisión Europea, 2011, p.7) y en las Recomendaciones del Consejo, 28 de junio de 2011, relativas a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. (Consejo de la Unión Europea, 2011: C 191)

Algunos investigadores determinan que “las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto basado en la comunidad que tiene como objetivo transformar las escuelas a través del aprendizaje dialógico y que involucra a escuelas basadas en la investigación que implementan Acciones Educativas Exitosas (AEE)” (García-Carrión et al., 2017). Además, en esta línea, la Comisión Europea en la Resolución de la Comisión Europea del 30 de enero de 2011 indica que:

Schools as learning communities agree on a common vision, basic values and objectives of school development. It increases the commitment of pupils, teachers, parents and other stakeholders and supports school quality and development. 'Learning communities' inspire both teachers and pupils to seek improvement and take ownership of their learning processes. It creates favourable conditions also for reducing school drop-out and for helping pupils at risk of dropping out. (EUROPEAN COMMISSION, 2011)

Las CdA son centros que desarrollan Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) identificadas por el proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2012) ya que se han demostrado eficaces a la hora de promover el éxito académico del alumnado y cohesión social (Álvarez & Torras, 2016). El proyecto de investigación INCLUD-ED (Estrategias para la Inclusión y la Cohesión Social en Europa desde la Educación, 2006-2011) fue un proyecto integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. El proyecto (INCLUD-ED, 2009), fue el único de Ciencias Sociales seleccionado por la

Comisión Europea en su lista de las 10 mejores investigaciones científicas (European Commission, 2011), por su contribución a la superación del fracaso escolar y mejora de la convivencia en los centros (Aubert et al., 2014). INCLUD-ED identifica claramente tanto los factores de éxito académico para todo el alumnado como los factores de exclusión, segregación y de fracaso escolar en lo referido a itinerarios educativos agrupaciones escolares y modelo de participación familiar que se desarrollan en los centros educativos. En este proyecto, participaron 14 países y más de 100 investigadores entre los años 2006-2011. Entre sus socios estaba España y se llevaron a cabo más de 20 estudios de caso, 6 de ellos longitudinales, a lo largo de 4 años, para ver la evolución de los centros y así poder determinar su impacto social evidenciando las Actuaciones Educativas de Éxito con transferencia a cualquier contexto. Las AEE identificadas por la Comunidad Científica Internacional (CCI) y desarrolladas e implementadas en la actualidad en su totalidad por nuestro CRA son:

- Grupos interactivos.
- Tertulias Dialógicas.
- Formación de familiares.
- Participación educativa de la comunidad.
- Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.
- Formación dialógica del profesorado.

3. EL MODELO DIALÓGICO DE CONVIVENCIA

En el CRA de Lozoyuela en el curso 2017/2018 se empieza a desarrollar la AEE modelo dialógico de convivencia o Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (MDPRC) que, según la investigación, supone un claro avance con respecto de otros modelos existentes para mejorar la convivencia escolar al incluir a toda la comunidad en el trabajo de prevención. Así el

modelo de convivencia del CRA de Lozoyuela evoluciona “desde los modelos disciplinarios hasta las iniciativas centradas en la interacción entre pares, pasando por las que hacen hincapié en la relevancia de toda la comunidad, descritas en la literatura como el enfoque de toda la escuela” (Oliver et al., 2009, p.209).

En las escuelas se suele utilizar con frecuencia el modelo disciplinar, punitivo, reactivo e individualista que pone el foco en la norma para corregir comportamientos desviados. El problema que supone es que se interviene con un castigo o sanción, proporcionada o no, otorgado por la autoridad competente pero siempre a posteriori, acción-reacción, y aunque puede ser efectivo en el corto plazo suele tener efectos contrarios demostrados en el medio y largo plazo (Smith et al., 2012). Además, varios investigadores remarcan que “los bombardeos esporádicos y punitivos que tienen efectos a corto plazo consiguen pocos beneficios a largo plazo” (Foster et al., 1990, p.14). Este enfoque reactivo y vertical puede resultar estigmatizante para el agresor alejándole de un cambio de actitud personal desde sus propios valores. En ocasiones emerge que el grupo de pares puede asumir y otorgar ese estatus de violento que puede tender a cronificarse. El modelo punitivo es eficaz en cuanto que se impone por una relación de poder asimétrico. Detiene y aleja la situación problemática convivencial pero no la soluciona.

Un avance con respecto a este modelo punitivo es el modelo positivo o mediador, ecológico-integrado u holístico que incluye la escucha y el diálogo entre las partes (Moral & De los Desamparados, 2010) para solucionar los conflictos. Introducir el diálogo es el único camino para poder llegar a una solución basada en el entendimiento. Se pretende que el agresor empatee con la víctima (Lee & Hyun-Jung, 2019). Se requiere la presencia de un mediador o experto que intenta o provoca una solución de modo pactado por las personas implicadas. Un aspecto destacado de este modelo son las prácticas de restauración, dentro de justicia restaurativa, realizándose círculo de restauración o debates entre los participantes en el conflicto para que

lleguen a un pacto rebajando la superación de la culpa del agresor. Los inconvenientes principales de este modelo es que sigue siendo a posteriori y depende en gran medida de la intervención del mediador para que la resolución del conflicto rote en unos ejes o en otros, pudiendo llegar a una solución que supere la culpa parcial por alguna de las partes. Otro inconveniente es que en función del número de mediadores podremos abarcar más o menos situaciones conflictivas detectadas.

El MDPRC es un modelo comunitario inminentemente preventivo que intenta solucionar los conflictos antes de que aparezcan (Flecha & García, 2007), el cual mejora tanto el clima de aula como el ambiente de la escuela ya que se intenta “crear un clima de solidaridad dentro del centro educativo, que fomente la amistad entre los y las estudiantes” (Duque & Teixidó, 2106, p.192). Esta solidaridad incrementa redes de apoyo que son destacadas por la comunidad dentro de una socialización en el buen trato donde “se trabaja en la construcción de relaciones de calidad y se crean verdaderas amistades que les protegen y les hacen sentir más seguros” (Duque et al., 2021, p.13). Está generando una mejora de la convivencia en los centros educativos donde se aplica (Aubert et al., 2014) porque se trabaja desde la idea de que necesitamos a los amigos verdaderos, como agentes solidarios de cambio, que denuncian y protegen ante la agresión para superar la violencia. El MDPRC es la AEE más difícil de conseguir en un centro educativo porque requiere un trabajo en equipo y formación científica conjunta, es decir, la fusión de un empuje multisectorial.

La participación de la familia y la comunidad en la prevención de la violencia es determinante a tenor de las evidencias internacionales (Aubert et al., 2009; Carney & Merrell, 2001; Oliver & Santos, 2014; Padrós, 2014; Redondo-Sama et al., 2014; Smith, Pepler, & Rigby, 2004; Vizcarra-Morales et al., 2018) entre otros. Dentro del MDPRC, se cuenta con implicación de toda la comunidad desde el enfoque de toda la escuela o “Whole-School Approach to Bullying” (Foster et al., 1990). El MDPRC incluye a toda la comunidad

educativa con la idea que se necesita al colectivo comunitario para solucionar los orígenes de los conflictos (Flecha & García, 2007).

El MDPRC tiene además muy en cuenta al grupo de pares en la intervención del conflicto desarticulando el escenario social de acoso escolar (Lagerspetz et al., 1982; Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1999; Salmivalli et al., 2011) entre otros, a través de “bystander intervention” o intervención y movilización activa del espectador a favor de la protección de la víctima, “upstander” que rompe la ley del silencio (Darley & Latané, 1968) entre otros. Cualquier acto violento siempre es visionado por varios escolares bystanders. Partimos de la premisa de que los adultos sólo vemos o nos enteramos de una parte muy reducida de lo que sucede en los centros escolares por lo que las estrategias preventivas deben basarse en dotar de unas estrategias al grupo de iguales para movilizarse y protegerse de la violencia desde el convencimiento interno, valores propios y comunitarios. Se desarrolla “una conciencia generalizada de que cualquier situación de violencia no es problema individual sino colectivo, y como tal, debe haber una implicación de todos y todas en su denuncia y su abordaje” (Carbonell et al., 2016, p.99).

En el MDPRC además “los estudiantes, los maestros y las familias participan en la toma de decisiones de normas para la promoción de un entorno seguro y libre de violencia” (Roca et al., 2020, p.4). La participación en normas concretas en contra de la violencia favorece el sentido identitario y de pertenencia en base a una ética procedimental y democracia deliberativa (Elster, 2001). En el CRA de Lozoyuela la norma comunitaria gira en torno al lenguaje verbal “Me gusta que me hables bien”. En Lozoyuela la comunidad educativa la concreta en “Me gusta que me hables y me trates bien, sin tacos y sin gritos para que te pueda entender”, en El Berrueco “Si me hablas con cuidado, con un tono adecuado y me escuchas, me siento fenomenal y me quedo a tu lado” y en Montejo “Si me hablas y me tratas con respeto, llegaremos a un acuerdo”. De este modo, se dota de atractivo a personas con

valores positivos, igualitarios y alejados de comportamientos violentos. Ahora los que cumplen las normas, respetan, cuidan y ayudan a los demás son valientes visibilizados dentro de este modelo comunitario que focaliza todo el lenguaje del deseo en este alumnado. Estos líderes positivos de otro modo a menudo pasan desapercibidos por nuestras escuelas. Ahora se les reconoce públicamente en nuestras interacciones y en espacios de diálogo dentro de la línea de violencia 0 desde los 0.

El MDPRC desarrolla espacios de diálogo igualitario a modo de asambleas de convivencia para hablar de los conflictos. Son tiempos y espacios de prevención donde el alumnado adquiere estrategias específicas para intervenir ya que se analiza el conflicto desde ese escenario social de acoso escolar. El grupo interviene también y los implicados escuchan al grupo en sus opiniones intersubjetivas y socializadoras. Una estrategia de intervención dentro del modelo es “El Club de Valientes de Violencia 0” (CVV0) (Duque et al., 2021) aunque para otros autores “el club de valientes no es una actividad, ni una unidad didáctica, sino una forma de afrontar las interacciones diarias cuando emergen situaciones” (Sancho & Pulido, 2016, p.39). En cualquier caso y gracias al CVV0 en nuestro CRA se ha desarticulado el concepto de chivato porque cuando se protege a una víctima se es un valiente “que se enfrenta a la injusticia y quien agrede es el o la cobarde que abusa de su poder” (Burgués de Freitas et al., 2015, p. 45). El grupo clase de este modo es el que a través del CVV0 dota de atractivo las relaciones no violentas.

En el CRA, ser valiente es atractivo y supone promover apoyo a aquellas personas que son víctimas de la violencia en vez de reforzar a las agresoras (Saarento & Salmivalli, 2015). Está siendo muy eficaz en la reducción de conflictos y situaciones de acoso escolar en consonancia con las evidencias ya que “ha reducido los conflictos exhaustivamente y el alumnado más valorado entre los propios iguales es el que se posiciona contra la violencia” (Sancho & Pulido, 2016, p.38). En nuestro CRA el CVV0 se realiza de modo horizontal y

vertical en las aulas desde Educación Infantil hasta sexto de Educación Primaria y constituye una propuesta concreta según Macías & Veredas (2020) “para prevenir el acoso en las etapas de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria” (p.1), aunque a nosotros nos está funcionando hasta sexto de Educación Primaria con absoluta rotundidad, es más, los mayores son el modelo de los pequeños lo que nos hace ser muy optimistas en el medio y largo plazo.

El alumnado de nuestro CRA tiene claro cómo intervenir en los conflictos para proteger y apoyar a las víctimas, proteger al que protege y aislar la conducta del agresor. La persona con actitudes violentas que queda fuera del CVV0, si en asamblea se decide por consenso, hasta que deja de tener esa actitud violenta y cobarde para ser incorporado y valorado de nuevo por el grupo de iguales.

El alumnado aprende a defender y a apoyar a las víctimas, y a apoyar a las víctimas y a aislar al alumno que se comporta de una forma violenta, hasta que deja de actuar de forma violenta, que es cuando lo reincorporan de nuevo al grupo. (Longas & Pulido, 2016, p.39)

Las acciones concretas del CVV0 son:

- “Cortina mágica”.- Se realiza con el gesto de correr una cortina mágica de invisibilidad que hace que se vacíe de toda atención al estudiante con ese comportamiento lo que permite aislar su actitud. Aquí el grupo deriva toda su atención al bienestar de la víctima y del grupo de valientes que denuncia o protege (Duque et al., 2021).

- “Escudo de valientes”.- Donde el grupo de amigos, bystander o espectadores se posicionan y actúan con la posición de brazos en jarra formando un escudo humano solidario entre el agresor y la víctima explicitando “no te permito que hagas esto a mi amigo”. Este gesto, que es visto por otro alumnado de otros niveles, inicia que otro alumnado se

solidarice con la víctima y con el valiente que protege formando un escudo de super-héroes más grande mientras se pide ayuda al adulto. Se rompe frontalmente la ley del silencio y se protege al que protege lo cual es aspecto clave y determinante para erradicar el acoso escolar (bullying) y ciberacoso (ciberbullying). Además, esta acción de proteger al que protege es altamente preventivo de otras formas de violencia como es la violencia sexual y la violencia de género (VdG). Esta prevención que hacemos en el CRA, dentro del MDPRC y CVV0, se realiza mediante un lenguaje del deseo que produce una transformación de elección relacional en nuestro alumnado con “discursos transformadores que puedan desafiar un discurso coercitivo dominante” (López de Aguilera et al., 2021, p.2) que reproduce la violencia y en especial la violencia de género (VdG).

4. EI MDPRC Y PREVENCIÓN DE LA VDG.

A través del MDPRC se pretende hacer frente a la VdG “considerada por la OMS (2013) como un problema de salud global de proporciones epidémicas” (Duque & Teixido, 2016, p.178) y considerada una preocupación mundial (Unesco, 2017). En el CRA de Lozoyuela gracias a la aplicación del MDPRC intervenimos preventivamente la VdG desde la primera infancia para no legitimar la violencia ya que “la violencia cero debe comenzar en la educación de la primera infancia como una inversión social a largo plazo que contribuya a prevenir otras formas de violencia” (Oliver & Santos, 2014, p.902). Sabemos que existe una relación estrecha entre violencia y violencia de género (Padrós, 2014) entre otros y varios investigadores, por ejemplo (Pellegrini, 2001; Pepler et al., 2006) también han encontrado nítidamente un vínculo positivo entre la intimidación y el acoso sexual. Este modelo preventivo que desarrollamos en nuestro CRA se basa en el concepto de socialización preventiva. Este concepto se refuerza y se potencia en una formación dialógica de calidad constante y permanente por el colectivo adulto. Este constructo parte de las investigaciones realizadas (Gómez, 2004) demostrando que el origen de la violencia es social, emerge de una

socialización mayoritaria y dominante, y cómo los centros educativos son claves en el impulso contrario, es decir, de relaciones igualitarias. En este sentido, cabe destacar un discurso coercitivo que vincula el atractivo con personas que tienen actitudes y comportamientos violentos (Puigvert et al. 2019) perpetuando la VdG, principalmente a través de los medios de comunicación.

En el CRA de Lozoyuela y dentro del MDPRC se realiza una prevención comunitaria de comportamientos y actitudes que conducen a cualquier tipo de violencia, en especial la que atenta contra las mujeres. Se trabaja desde esta óptica en la construcción de relaciones igualitarias libres de violencia basados en el diálogo alrededor de temas como la atracción, la elección y la igualdad (Flecha et al., 2010), y en el desarrollo de nuevas masculinidades que prevengan esa violencia contra la mujer (Oliver & Valls, 2004). El MDPRC ocupa un lugar destacado en la prevención de esta lacra social desde la escuela, al mezclar la ilusión con las evidencias científicas empoderando de atractivo. De acuerdo con Oliver & Santos (2014) “la nueva masculinidad alternativa (NAM) son aquellos chicos que sí que generan atracción y tienen valores igualitarios” (p.96), para lograr transformación e impacto social como es el caso de nuestra escuela rural. En el CRA de Lozoyuela la masculinidad que se empodera se despega de modelos masculinos tradicionales y hegemónicos (Connell, 1995).

El modelo comunitario de resolución de conflictos se presenta como el más efectivo para la prevención de la violencia de género. Esto no exime que este modelo incluya elementos de los otros dos modelos como la incorporación de personas mediadoras o el acuerdo de toda la comunidad de establecer acciones punitivas ante determinadas acciones de violencia de género. Pero todo se realiza orientado desde la participación de toda la comunidad. (Casabona & Tellado, 2012, p.315)

La comunidad educativa del CRA de Lozoyuela es una comunidad de acción, posicionada a favor del que protege, evitando que nadie se quede solo y débil ante su esfuerzo solidario y protector de cualquier tipo de violencia.

En nuestro colegio se empodera al valiente que se moviliza y evita la agresión con eficacia, ya que posteriormente tiene un reconocimiento público y colectivo. Estas redes solidarias son la que previenen de cualquier tipo de violencia, especialmente la VdG en las escuelas y son semilla de avance transformador. Este cambio social necesario está imbricado en unos sentimientos y valores necesarios para vencer la VdG. Sentimientos de amor y amistad verdaderos, sinceros, amables, cuidadosos, atractivos e indelebles.

La socialización preventiva de la VdG es primordial para evitar que el agresor pueda resultar atractivo y pueda salir impune. Para conseguir este impacto social es esencial proteger al valiente que protege a la víctima de VdG para evitar su victimización por Acoso Sexual de Segundo Orden (SOSH) por sus siglas en inglés.

En el CRA de Lozoyuela la violencia SOSH ya se está trabajando desde el “Club de Valientes de Violencia 0”, dotando de atractivo a las personas que se posicionan en contra de cualquier agresión. Somos conscientes de que el acoso de segundo orden empieza en edades tempranas y que impide que los testigos se pongan del lado de las víctimas por miedo a sus ataques, dificultando las redes de apoyo tan necesarias para superar todo tipo de violencia, como hemos comentado. Este planteamiento se fundamenta en las mejores evidencias internacionales. La revista puntera en VdG (*Violence Against Women*) publicó, recientemente, un artículo sobre el Acoso Sexual de Segundo Orden (Flecha, 2021). Se destaca la protección de las personas que dan apoyo a las víctimas de la VdG como un aspecto esencial de prevención, de ayuda a las víctimas y de superación de esas situaciones de violencia. La Fundación Española para la Ciencia y para la Tecnología a través de su agencia creada en el 2008 de Servicio de Información y Noticias Científicas (SINC) se ~~hizo eco de ello en un reportaje publicado el pasado mes, concretamente el~~

día 12 de marzo (<https://www.agenciasinc.es/Reportajes/Una-ley-para-proteger-a-quienes-apoyan-a-las-victimas-de-violencia-machista>). Hace unos meses ya se aprobó por unanimidad, en el Parlament de Catalunya, la primera legislación a nivel mundial de la violencia de segundo orden, SOSH.

Para proteger a las víctimas de la violencia sexual y a aquellas personas que las protegen, las diferentes instituciones, incluidos los centros escolares pueden tomar medidas incluyendo en sus planes de convivencia protocolos de Violencia 0 y de posicionamiento y condena de cualquier actitud y acción de acoso sexual de primer o de segundo orden, dentro de la propia institución o realizada por otras personas. Este es el trabajo que emprendemos ahora en nuestro colegio, la modificación y ajuste de nuestros documentos organizativos convivenciales para recoger esta iniciativa. Destacamos la importancia tanto de legislarlo a nivel autonómico con leyes valientes de nuestra Comunidad de Madrid como de reflejarlo en los planes de convivencia de las escuelas. Valoramos la posibilidad de ser amparados por legislaciones pioneras que refuercen la idea de proteger al que protege como fenómeno SOSH. Estas iniciativas tendrán relevancia internacional para profundizar en un posicionamiento claro de los centros educativos en contra de la violencia y en favor de los Derechos Humanos, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) horizonte 2030. En el CRA de Lozoyuela estamos convencidos que las víctimas de cualquier tipo de violencia, y en especial las de acoso sexual, necesitan de personas valientes les apoyen y esto no es posible si quienes se atreven a hacerlo sufren represalias por ello.

5. CONCLUSIONES

En el CRA de Lozoyuela se desarrolla el MDPRC y la herramienta del CVV0 las cuales representan un modo concreto de llevar a cabo las recomendaciones de la UNESCO (2017) y acabar con el bullying en las escuelas “creando un entorno escolar seguro e inclusivo, el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades” (p.10), caminando de la mano de las evidencias y a hombros de gigantes. La comunidad educativa defiende una

solidaridad activa como respuesta grupal que encumbra la violencia 0 como escenario previo para poder conseguir el éxito académico para todos y todas.

Cuando el colegio tiene, adopta y desarrolla estrategias claras de intervención se facilita la intervención del bystander ante los incidentes violentos (Flecha, 2021). El alumnado del CRA de Lozoyuela sabe de la eficacia de su intervención y el atractivo que les supone quebrando el discurso mayoritario que relaciona atracción y violencia (Aiello et al., 2018) entre otros. El CRA de Lozoyuela ha reducido a 0 las expulsiones desde el curso 2017/2018 y el alumnado es capaz de manejar de modo autónomo los conflictos, eliminando la violencia de la ecuación gracias a una norma comunitaria alrededor de la violencia verbal que nos protege de esa agresión verbal y desarticula la espiral violenta posterior.

El alumnado claramente identifica, actúa y previene cualquier tipo de violencia a la vez que destaca por el rechazo de actitudes de intimidación y abuso. La promoción de violencia 0 desde los 0 ha hecho emerger sentimientos de amor y amistad que se oponen a la violencia y en especial a la violencia machista mediante una socialización preventiva de violencia 0 que está transformando el centro escolar y el entorno como marchamo de calidad.

En las asambleas de convivencia el alumnado es protagonista en la verbalización de sus conflictos. A través de sus diálogos se canalizan esas situaciones problema que de otro modo pueden pasar desapercibidas. Así se impacta en la raíz del problema porque se concede importancia a lo que para ellos es importante; aquellas situaciones que no les dejan ser felices ni avanzar.

En nuestro colegio y gracias al CVV0 las víctimas de cualquier tipo de violencia ya no guardan silencio porque es el alumnado el que rompe esas cadenas y se liberan de la tiranía del maltrato y de ese silencio cómplice. Se visibilizan las situaciones porque se defiende al valiente que protege a la

víctima. Esta es una de las claves para evitar que situaciones de VdG queden impunes y una manera eficaz de poder eliminar esta lacra social de proporciones mundiales epidémicas mediante acciones que eviten el Acoso Sexual de Segundo Orden (SOSH). Dotar de atractivo al valiente hace que se modifiquen sus elecciones. Ahora nuestro alumnado es capaz de establecer claramente unos códigos no violentos en sus relaciones de amistad que a su vez son preventivos en la elección de personas violentas para sus futuras relaciones afectivo-sexuales. Trabajar de este modo ha supuesto para nosotros varias conclusiones.

.- Ir de la mano de las evidencias nos confiere seguridad y calidad en lo que hacemos.

.- Nos ha permitido eliminar los partes de expulsión desde hace ya 4 cursos escolares.

.- Hemos reducido sustancialmente los conflictos y su intensidad a la vez que hemos aumentado los resultados académicos de todo nuestro alumnado.

.- Ver el avance de nuestros niños en estos temas tan cruciales desde la prevención nos hace sentir más confianza. Ha sido impulsor de un trabajo colaborativo comunitario lleno de sentido y transformador.

Nuestro alumnado aprende y desprende acciones solidarias imbricadas en actuaciones de enseñanza-aprendizaje cada día y todos los días. Hemos comprendido que las acciones solidarias, de cuidado, de ayuda, de amor, de amistad, de sentimientos sinceros son el camino para vencer la violencia. El trabajo como docentes y la labor social en este enfoque preventivo nos hacen sentir más ilusionados en nuestra vida profesional transfiriéndose a nuestra vida personal con un impacto positivo.

Estamos esperanzados en la llegada de disposiciones normativas que sean pioneras, valientes y preventivas en contra de la violencia de género y el

acoso sexual de segundo orden (SOSH) en las escuelas. Necesariamente tenemos que ser optimistas.

6. REFERENCIAS

- Aiello, E., Puigvert, L., & Schubert, T. (2018). Preventing violent radicalization of youth through dialogic evidence-based policies. *International sociology*, 33(4), 435-453.
- Álvarez Cifuentes, P., & Torras Gomez, E. (2016). Comunidades de aprendizaje: actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa.
- Aubert, A., Bizkarra, M., & Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 144-148.
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139.
- Burgués de Freitas, A., Castro Sandúa, M., & Cortés Camacho, M. (2015). *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la Violencia de Género*. Ministerio de Educación.
- Calvet, Gemma i Corcoy, Mirentxu (dir.) (2010) *Avaluació i impacte de les respostes penals al fenomen de la violència de gènere a Catalunya (2007-2008)*, Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada del Departament de Justícia, Barcelona. Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/SC_1_085_10.pdf
- Carbonell-Sevilla, S., Rodríguez, N. C., & Sánchez, M. N. (2016). Modelo comunitario de convivencia en educación primaria. *Informació Psicológica*, (111), 91-102.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.

-
- Casabona, N. M., & Tellado, I. (2012). Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319.
 - Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press
 - Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: diffusion of responsibility. *Journal of personality and social psychology*, 8(4p1), 377.
 - de Sanmamed, A. F. F., Melgar, P., Pérez, E. O., & Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (67), 89-100.
 - Duque, E., Carbonell, S., de Botton, L., & Roca-Campos, E. (2021). Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education Through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts. *Frontiers in Psychology*, 12, 820.
 - Duque, E., & Teixido, J. (2016). Bullying y género. Prevención desde la organización escolar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204.
 - Elster, J. (2001). *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa
 - Flecha, R. (2021). Second-order sexual harassment: Violence against the silence breakers who support the victims. *Violence against women*, 1077801220975495.
 - Flecha, R., & Yeste, C. G. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
 - Foster, P., Arora, T., & Thompson, D. (1990). A whole-school approach to bullying. *Pastoral Care in Education*, 8(3), 13-17.
 - Garcia-Carrion, R., Gomez, A., Molina, S., & Ionescu, V. (2017). Teacher education in schools as learning communities: Transforming high-poverty schools through dialogic learning. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(4), 44-56.
-

-
- Gómez Alonso, J. (2004). El amor en la sociedad del riesgo. *Barcelona, España: El Roure*.
 - INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. (2006-2011). 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission. Retrieved from <http://creaub.info/included/>
 - INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
 - INCLUD-ED (2012). Final Report. En: http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf(Consultado el 24 de marzo 2021).
 - Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian journal of psychology*, 23(1), 45-52.
 - Lee, S. H., & Ju, H. J. (2019). Mothers' difficulties and expectations for intervention of bullying among young children in South Korea. *International journal of environmental research and public health*, 16(6), 924.
 - de Aguilera, G. L., & Soler-Gallart, M. (2021). Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 1-19.
 - Macías, M. R., & Millán, V. V. (2020). PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN INFANTIL. HACIA EL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (17), 355-378.
 - Moral, A., & de los Desamparados Pérez, M. (2010). La evaluación del "Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 25-36.

-
- Morales, M. T. V., Rodríguez, I. R., & López, A. M. M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108.
 - Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922.
 - Oliver, E., & Santos, T. (2014). Socialización preventiva ante el Ciberacoso. *Communication & Social Change*, 2(1), 87-106.
 - Oliver, E., Soler, M., & Flecha, R. (2009). Abrir las escuelas a todos (mujeres): Esfuerzos para superar la violencia de género en España. *Revista Británica de Sociología de la Educación*, 30, 207-218. doi:10.1080/01425690802700313
 - Pellegrini, A. D. (2001). The roles of dominance and bullying in the development of early heterosexual relationships. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 63-73.
 - Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(4), 376-384.
 - Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 143-163.
 - Puigvert, L., Gelsthorpe, L., Soler-Gallart, M., & Flecha, R. (2019). Girls' perceptions of boys with violent attitudes and behaviours, and of sexual attraction. *Palgrave Communications*, 5(1), 1-12.
 - Redondo-Sama, G., Pulido-Rodríguez, M. A., Larena, R., & de Botton, L. (2014). Not without them: The inclusion of minors' voices on cyber harassment prevention. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 895-901.

-
- Roca, E., Melgar, P., Gairal-Casadó, R., & Pulido-Rodríguez, M. A. (2020). Schools that 'open doors' to prevent child abuse in confinement by COVID-19. *Sustainability*, 12(11), 4685.
 - Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201-205.
 - Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.
 - Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453-459.
 - Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
 - Sancho-Longas, E., & Pulido-Rodríguez, C. (2016). El club de valientes de la comunidad de aprendizaje CPI Sansomendi PI. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (367), 38-41.
 - Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. Cambridge University Press.
 - Smith, P. K., Salmivalli, C., & Cowie, H. (2012). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A commentary. *Journal of Experimental Criminology*, 8(4), 433-441.
 - UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un buen común mundial? UNESCO, París, Francia.
 - UNESCO, U. (2017). School violence and bullying: Global status report. *Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.
 - Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universitat de Barcelona.

- Valls, R., & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 11-15.
- WHO. Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence. Geneva: WorldHealth Organization, 2013.