

Agentes socializadores de masculinidades alternativas: profesores, familiares y voluntarios como ejes del cambio en el contexto de comunidades de aprendizaje¹

Paulina Haydée Núñez Manzo²

RESUMEN

El siguiente trabajo propone una intervención escolar enmarcada en el proyecto de Comunidades de aprendizaje para el diálogo de agentes socializadores involucrados en la escuela, con respecto a las masculinidades y su influencia en la desigualdad de género y la violencia contra la mujer. Para ello se asume como eje fundamental, el diálogo igualitario entre todos los actores y la reflexión crítica sobre las acciones y discursos relativos a imaginarios de género que cada uno puede observar en sus interacciones. El diseño de la intervención se basa en la Metodología Comunicativa Crítica (R. Flecha, Vargas & Dávila, 2004), cuyo fundamento central radica en que no es posible continuar marginando de las discusiones a los grupos con los cuales se interviene, otorgándole a sus argumentos el mismo valor y determinación en la investigación, que el de expertos o investigadores con el fin de lograr un impacto (R. Flecha, Gómez & Puigvert, 2010).

Palabras clave: Socialización preventiva; Masculinidades alternativas; Nuevas masculinidades; Violencia de Género.

Agentes Socializadores de masculinidades alternativas: professores, parentes e voluntários como eixos de mudança no contexto de comunidades de aprendizado

RESUMO

O seguinte trabalho propõe uma intervenção escolar demarcada no projeto Comunidades de aprendizagem para o diálogo dos agentes socializadores envolvidos na escola, no que diz respeito às masculinidades e sua influência na desigualdade de gênero e na violência contra as mulheres. Para isto, é assumido como eixo fundamental, o diálogo igualitário entre todos os atores

¹ Artículo recibido el 01/08/2017. Artículo aprobado el 01/09/2017.

² Chilena, Profesora de Español Universidad de Concepción. Docente Universidad de Santiago de Chile, Pedagogía en Química y Biología, e-mail: Paulina.nunez.m@usach.cl

e a reflexão crítica sobre as ações e discursos relativos ao imaginário de gênero que cada um pode observar em suas interações. O projeto da intervenção baseia-se na Metodologia Comunicativa Crítica (R. Flecha, Vargas e Davila, 2004), cuja fundamentação central é que não é possível continuar marginalizando as discussões com os grupos com os quais intervém, outorgando-lhe aos seus argumentos, o mesmo valor e determinação na pesquisa, como o de especialistas ou pesquisadores com a finalidade de lograr um impacto (R. Flecha, Gómez, & Puigvert, 2010).

Palavras-chave: Socialização preventiva; Masculinidades alternativas; Novas masculinidades; Violência de Gênero.

Socializing agents of alternative masculinities: teachers, relatives and volunteers as axes of change in the context of learning communities

ABSTRACT

The following work proposes a school intervention framed in the Learning Communities Project for the dialogue among socializing agents involved in the school about masculinities and their influence on the gender inequality and violence against women. For that end, it takes the egalitarian dialogue among all the actors as a fundamental axis and the critical reflection on actions and discourses related to gender imaginaries that everyone can observe in interactions.

The intervention design is based on the Critical Communicative Methodology (R. Flecha, Vargas & Dávila, 2004), whose central foundation states that it is not possible to continue marginalizing the groups that are intervened, giving their arguments the same value and determination in research as that for experts or researchers, in order to achieve a positive impact (R. Flecha, Gómez, & Puigvert, 2010).

Keywords: Preventive socialization; alternative masculinities; new masculinities; gender violence.

Introducción

INCLUD-ED y Comunidades de Aprendizaje

Es pertinente iniciar este trabajo contextualizando el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, sus orígenes y actuales alcances. 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 19 de julio de 2011, la Comisión Europea publicó el documento «Added value of Research, Innovation and Science portfolio» [Portafolio sobre el Valor añadido de la Investigación, Innovación y Ciencia]. Mediante esta publicación se buscó ofrecer argumentos a la Cámara de Comercio Internacional y a los gobiernos sobre el valor añadido de la Investigación científica, para así poder alcanzar el objetivo para el año 2020 de invertir un total de 3 % del PIB en la investigación y el desarrollo, uno de los 5 objetivos principales de Horizon 2020 (Valls-Carol, Prados-Gallardo, & Aguilera-Jiménez, 2014).

INCLUD-ED es una de las diez investigaciones, la única del área de las ciencias sociales, citadas en dicho documento. Su objetivo radicó en la identificación de acciones concretas que contribuyen a favorecer el éxito en la educación y la inclusión social a lo largo de las distintas etapas de la enseñanza, en cualquier contexto y entorno económico y sociocultural. Una de las principales aportaciones de INCLUD-ED ha consistido en la identificación de “actuaciones educativas de éxito” que se distinguen de las “buenas prácticas educativas” ya que poseen un carácter universal y transferible a cualquier contexto, a diferencia de las segundas, que dependen del contexto y se cuentan como casos singulares (Ojala & Padrós, 2012).

Las acciones educativas de éxito pueden agruparse en actuaciones de inclusión y formas de éxito de participación de las familias y la comunidad. Entre los factores determinantes de las acciones educativas de éxito se identificaron: agrupaciones heterogéneas del alumnado, trabajo en grupos interactivos, extensión de los espacios y tiempos de aprendizaje y participación y formación de las familias y la comunidad. En esta última, INCLUD-ED determinó como formas de participación de la comunidad, la informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa; dentro de las cuales, las más exitosas eran aquellas en las que las familias están involucradas directamente en lo que ocurre en la escuela, es decir, las tres últimas (Valls-Carol et al., 2014).

A partir de lo observado en INCLUD-ED surge una visión educativa que se concreta en la conformación del Equipo de Comunidades de aprendizaje, con el objetivo de lograr cohesión social a partir de una práctica educativa que transformara las pocas esperanzas de los grupos minoritarios y clases no privilegiadas, en grandes sueños cumplidos, como el éxito educativo y trabajo dignos.

En 1978 se conforma la primera Comunidad de aprendizaje, una escuela de adultos de un barrio obrero de Barcelona llamada Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, gracias a la toma, por parte de la asociación de vecinos, de un edificio público que transformaron en un centro cultural que ofrecía diversos servicios, entre ellos guardería, centro de educación de adultos y grupos de jóvenes. Su gestión es realizada por los mismos fundadores y participantes, punto en el cual radica su éxito hasta la actualidad (Racionero & Serradell, 2005).

En 1995 y a partir de la experiencia de esta escuela, el equipo de Comunidades de aprendizaje del CREA inicia el primer proceso de transformación de un centro de educación infantil y primaria a Comunidad de aprendizaje en Euskadi, extendiéndose luego por toda España, México, Colombia, Ecuador, Perú, Brasil, Argentina y Chile, país que desde el 2008 a la actualidad cuenta con 21 escuelas, colegios y liceos que han vivido el proceso de transformación.

Comunidades de aprendizaje se funda en siete principios dialógicos y siete acciones educativas de éxito que componen el soporte teórico y espiritual de la propuesta, derivado de lo observado en aquellas comunidades que lograban un impacto y transformación sostenidos en contextos difíciles y con bajas expectativas de mejora. Los siete principios son diálogo igualitario, igualdad de diferencias, solidaridad, transformación, inteligencia cultural, dimensión instrumental y creación de sentido. También, se describen y ponen en práctica acciones educativas de éxito bien delimitadas en su forma y contenido: grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, biblioteca tutorizada, resolución dialógica de conflictos, formación pedagógi-

ca dialógica. Éstas no se reducen a buenas prácticas sino que todas ellas son transferibles a cualquier contexto y su éxito sostenido, en términos cuantitativos, está respaldado por evidencia científica sólida (Jausi, 2006; Racionero & Serradell, 2005).

Así, la escuela se transforma, adoptando estas nuevas dinámicas y desplegando acciones educativas de éxito, para concretar sueños y metas que ellos mismos determinan, aquellos que les hacen sentido y los motivan a participar de manera dialógica en oposición a la tradicional participación pasiva y desvinculada en contextos marcados por la estructura jerárquica y poco inclusiva.

La participación activa e involucramiento de toda la comunidad en el funcionamiento de los centros educativos es clave para que logren constituirse como espacios que promuevan el desarrollo óptimo y sostenido de quienes participan y se benefician de ella, especialmente de los y las estudiantes, quienes reciben los beneficios de que tanto familiares, como funcionarios de las escuelas, generen espacios comunitarios de reflexión y acción que les permitan trabajar para las mejoras colectivas a partir de una constante mejora personal tanto en lo relacional como en lo instrumental.

Socialización preventiva de la violencia en las relaciones

Una de las acciones educativas de éxito que se propone en comunidades es la Resolución dialógica de conflicto, donde son los propios estudiantes quienes participan de manera activa en la determinación de normas de convivencia, en conjunto con otros actores de la comunidad (Flecha García & García Yeste, 2007).

La investigación en torno a esta acción, buscó la causa de la mayoría de los problemas de convivencia e identificó que se trataba de conflictos cuyo origen estaba en las relaciones afectivo-sexuales entre los y las estudiantes. Ello hizo necesario espacios de diálogo promovidos por la escuela para generar conciencia en torno a los patrones y creencias sociales que fomentan la violencia y la desigualdad de género. En términos generales se trató de generar conciencia de la

sociedad patriarcal y así socializar de manera preventiva en estos ámbitos (A. Flecha, Puigvert & Redondo, 2005)

El concepto de patriarcado ha sido definido por diversos autores como la organización característica de la sociedad occidental, marcada por la supremacía del padre del clan o familia. Es un pensamiento cultural y, por lo tanto, común a hombres y mujeres, cuyas reglas más nocivas son la obediencia ciega, la represión de todas las emociones excepto el miedo, la destrucción de la voluntad individual, y la represión del pensamiento cada vez que se aparta de la forma de pensar de la figura de autoridad (Hooks, 2004; Naranjo, 2007; Real, 2002). El proyecto “Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género” (Ríos & Christou, 2010), analizó los actos comunicativos de jóvenes y adolescentes observados en relatos, entrevistas y grupos de discusión comunicativos en torno a sus experiencias y visiones del ámbito afectivo-sexual. Más allá de la reproducción de un lenguaje sexista, los investigadores identifican la existencia de un lenguaje de la ética y de un lenguaje del deseo en las interacciones en torno a sus relaciones afectivo-sexuales, decisivo en cuanto impacta en la elección de sus relaciones, sean estas basadas en la dominación y sin libertad, o bien en el diálogo y la no violencia.

El lenguaje del deseo, aquel que demuestra interés y atracción intrínseca, se vincula, por parte de los y las adolescentes observados, con modelos y actos violentos, relacionando deseo con violencia y/o dominación. Por otra parte, se identifica que el lenguaje de la ética, o aquel que hace referencia a valores igualitarios o bondadosos, no posee ningún atractivo o vinculación con el deseo para ellos y ellas, alejándolos de la elección de relaciones igualitarias y libres de violencia de cualquier tipo por considerarlas buenas, pero de bajo atractivo frente a aquellas que son deseadas por la mayoría.

Como evidencian casos presentados en la investigación, esta visión es coincidente con el uso de estereotipos en los medios de comunicación de masa, el cine y el marketing. Donde aquello que provoca deseo y pasión está asociado a conductas de riesgo, vio-

lencia, sexismo, frialdad, sexo separado de la afectividad y poder, entre otros.

A partir de esta investigación (2001-2013) surge, desde el CREA, la conceptualización de las nuevas masculinidades (NAM), en oposición al par de sentido DTM/OTM (Masculinidad Tradicional Dominante/Masculinidad Tradicional Oprimida), el que considera diversos enfoques teóricos. La idea, era observar la masculinidad desde aquellas nociones que la definen a partir del modelo hegemónico tradicional o aquellas que se oponen a este modelo en pro de la lucha contra la violencia de género. Las concepciones de género y las complejidades que puede revestir una mirada que incluya a grupos LGTBI, son un desafío para esta y otras investigaciones futuras. Sin embargo, la violencia contra la mujer es ejercida por hombres (que habitualmente también ejercen homo, trans y lesbofobia) y validada por mujeres no igualitarias; problema que cobra vidas de mujeres a diario en un contexto de desigualdad social, legislativa y económica.

Con todo, las masculinidades tradicionales, propias del patriarcado, se definen como Dominante y Oprimida en una relación complementaria, donde la masculinidad dominante (DTM) es atractiva para hombres y mujeres no igualitarios en cuanto es modelo de éxito y seguridad. Si bien no todos los DTM son violentos, todos los hombres violentos contra las mujeres son DTM.

Las Masculinidades tradicionales oprimidas (OTM), han sido identificadas como nuevas masculinidades, en la medida que se observan como portadoras de valores y acciones igualitarias, como la división de labores del hogar. Sin embargo, esta consideración, válida desde el punto de vista del lenguaje de la ética, no lo es desde el lenguaje del deseo. Así, en la OTM no se observa violencia hacia la mujer, aunque no previene ni disminuye la violencia contra la mujer y, en cierto sentido, sigue reforzando el modelo de DTM en la medida en que se distancia de rasgos que puedan ser fuente de atracción y deseo como la fuerza, el coraje, o la seducción, y se asocian a modelos de hombres débiles, siendo, por lo tanto, el opuesto complementario de las DTM.

En el caso de las Nuevas Masculinidades Alternativas (NAM), constituyen un modelo ideal de masculinidad que es libre de violencia e igualitario. Buscan relaciones basadas en el amor y rechazan de manera explícita y activa la violencia contra la mujer, tomando partido y acción frente a situaciones que la encarnan, alejándose del doble estándar que podríamos encontrar en las OTM, lo cual los dota de características como fuerza, coraje y valentía, que aumentan, desde el lenguaje del deseo, el atractivo sexual por los hombres que la encarnan (R. Flecha, Puigvert & Ríos, 2013). Por lo tanto, los autores proponen que para erradicar la violencia contra las mujeres es preciso llevar a cabo tres pasos fundamentales (ya desarrollados en su investigación), a saber.

1. La exploración en detalle de la reproducción de la masculinidad tradicional dominante y su impacto en la desigualdad de género y en la violencia contra las mujeres.
2. Conocer la posibilidad de otros tipos de masculinidades, basadas en explicaciones culturales y en la comprensión de que no existe un determinismo científico para las DTM.
3. Que grupos de hombres y mujeres conscientes de esta realidad, generen acciones que contrarresten y luchen contra los problemas mencionados.

A partir de esta propuesta, y entendiendo que se busca dotar del lenguaje del deseo a las masculinidades alternativas en oposición a las DTM como modelo de éxito masculino, este trabajo busca proponer, a partir de la Participación educativa de la comunidad y de la Formación pedagógica dialógica, Acciones Educativas de Éxito que apuntan a transformar a quienes, como agentes socializadores, tenemos a cargo la formación de los estudiantes, con el fin de no reproducir en nuestras interacciones con los niños y niñas, los principios de las DTM. En el caso de los padres, se busca que a través de asambleas y comisiones mixtas se pueda abordar la problemática de género y las DTM, y cómo éstas son causantes de episodios de violencia y conflicto en la escuela, para así apuntar hacia la Resolución Dialógica de Conflictos. En el caso de docentes, podemos conocer

las DTM a partir de lecturas científicas y diálogo, con el fin de identificar cómo atraviesan la práctica educativa en contextos formales e informales, y cómo podemos ser reproductores de ellas.

La decisión de hacer énfasis, primero, en los adultos como agentes socializadores no es casual, ya que es sabido que al ser modelo cultural de nuestros estudiantes, debemos tener una visión unificada o al menos informada, con respecto a las causas de los conflictos en la escuela, pero más ampliamente de los orígenes de la desigualdad de género y la violencia contra la mujer. Es posible que así logremos evitar ser reproductores del modelo patriarcal y el doble estándar con respecto a estas problemáticas, con lo que contribuiríamos directamente a la educación exitosa de los y las estudiantes (A. Flecha et al., 2005).

Desarrollo

Agentes socializadores

Dentro de una Comunidad de aprendizaje, todas las personas que conviven con las y los estudiantes en el contexto de la escuela se constituyen como agentes socializadores en la medida que acompañan el desarrollo de las y los estudiantes, y contribuyen a la internalización de modelos relacionales. Estrechamente ligado con los siete principios de aprendizaje propuesto por Comunidades de Aprendizaje, específicamente con el diálogo igualitario, sabemos que es en el diálogo donde podemos llegar a acuerdos que nos permitan elegir y hacernos responsables conscientemente de nuestras formas de desenvolvernarnos en la sociedad (Flecha et al., 2001).

Sin embargo, también en las relaciones y en el diálogo (no igualitario), profundizamos visiones o acuerdos tácitos que perpetúan visiones culturalmente heredadas y las consecuencias sociales de estas, como por ejemplo las DTM, donde una figura jerárquica, masculina o femenina, impone lo que es deseable culturalmente, reprimiendo, sancionando o marginando cualquier manifestación divergente.

Por lo tanto, es fundamental hacer consciente de estas dinámicas soterradas a todos los agentes socializadores de la escuela (voluntarios, familiares, administrativos y docentes, estudiantes), a través del diálogo igualitario, y la aplicación de los siete principios de aprendizaje en general, con el objetivo de explorar la reproducción de la masculinidad dominante y su impacto en la desigualdad de género y en la violencia contra las mujeres. De lo que se trata es de implementar una de las primeras propuestas de Flecha et al. (2013), en torno a temas que el mismo autor sugiere más adelante como son: la atracción, la elección y la igualdad (Flecha et al., 2009, p. 96), y cómo los procesos de socialización imperantes tienen consecuencias negativas como las ya descritas.

A partir de este diálogo igualitario en torno a estas problemáticas y realidades, es posible redefinir los modelos vigentes en nuevos modelos alternativos, como las Nuevas masculinidades, dotándolos de un lenguaje de deseo; y al mismo tiempo, desarrollando competencias sociales y personales preventivas.

Participación educativa de la comunidad: Adultos en convivencia con los estudiantes

Las comunidades de aprendizaje nos ofrecen herramientas para mejorar la convivencia escolar, como es la resolución dialógica del conflicto, basada fundamentalmente en el diálogo en torno a lo deseable y lo indeseable en las interacciones que se desarrollan en la escuela, implicando a todos los agentes socializadores que en ella conviven. Sin embargo, es preciso promover instancias donde los adultos de la comunidad exploren la reproducción de la masculinidad tradicional dominante (DTM), con el fin de generar coherencia entre el trabajo que se pueda desarrollar en la escuela en el marco de la resolución dialógica de conflictos.

Con respecto a los padres, familias y voluntarios, sugerimos para esto la participación educativa de la comunidad, ya sea educativa, evaluativa o decisoria, en asambleas o bien en comisiones mixtas.

¿Por qué desarrollarlo a través de esta acción?

Consideramos que aquellos adultos cuyo rol socializador trasciende la escuela, y que además, son partícipes activos de la comunidad, tienen una posición estratégica en cuanto a sus creencias y formas de conducirse en las interacciones con las y los estudiantes y con otras y otros adultos que influyen directa o indirectamente en la socialización de las y los estudiantes. Además, es preciso que exista coherencia entre el discurso y la acción, conciencia de los patrones que vamos reproduciendo en las interacciones cotidianas, y sobre todo, una visión compartida de las problemáticas que acarrea una perpetuación de las DTM/OTM en el modelo patriarcal y jerárquico. No podemos pedir coherencia a los adultos en la medida que no exploremos en conjunto, juicios y conceptos con respecto a las masculinidades tradicionales.

Por ejemplo, hacer conscientes frases con las que se corrige como: “eso no es de señoritas”, “pareces una niña” (a un niño que llora) o “te vamos a poner un vestido” (a un niño que golpea a una niña). O bien, reflexionar con respecto a problemáticas como la desautorización de la madre por parte del padre, o la ausencia de éste en la formación del niño, aunque con autoridad completa para decidir sobre los temas que lo afecten, por sobre la madre; las diferencias que se hacen con los hijos en los roles del hogar, lo que se aprueba y lo que se reprueba en el caso de cada género, entre otros.

Formación pedagógica dialógica: Profesores en convivencia con los estudiantes

En cuanto a los profesores, es necesario que vislumbren posibles perpetuaciones de desigualdades de género, tanto en las interacciones cotidianas como en las decisiones estratégicas de aula: exigir más a las mujeres y menos a los hombres, o bien marginar de ciertas actividades a uno de los dos géneros, por ejemplo, en el aseo del aula.

¿Por qué desarrollarlos a través de esta acción?

Si de los docentes se trata, es fundamental que en su formación continua encuentren las bases científicas que los guíen en la to-

ma de decisiones respecto de su labor educativa y de su aporte a la Comunidad de Aprendizaje en las interacciones con todos sus miembros, con argumentaciones de calidad que permitan eludir posibles juicios personales y decisiones arbitrarias, las que muy posiblemente estarán revestidas de la cultura dominante, pudiendo profundizar las DTM/OTM.

La AEE, Tertulia Pedagógica Dialógica, se constituye como una instancia ideal para enriquecer el diálogo en torno a estas problemáticas al alero de bases científicas actualizadas. Por ejemplo, para comprender la importancia de la Zona de desarrollo próximo (Lev Vigotsky) en los procesos de socialización de las relaciones afectivo-sexuales, o la importancia del diálogo de esta u otras temáticas para el aprendizaje significativo (Paulo Freire, Jerome Bruner, Jürgen Habermas).

Herramientas para el trabajo de exploración de las DTM/OTM y propuestas para Nuevas masculinidades

Con el fin de aportar a la socialización preventiva de violencia y desigualdad de género, proponemos una herramienta sencilla, que puede ser promovida por la escuela en las instancias de trabajo ya descritas, cuyo objetivo principal es buscar la toma de conciencia o la responsabilidad que nos cabe en la reproducción de la masculinidad dominante, la búsqueda de nuevos modelos o formas y, finalmente, la generación de acciones que más que castigar lo dominante, integren las nuevas masculinidades a un lenguaje del deseo.

Tanto para el diálogo entre docentes como en Asambleas o comisiones mixtas, se propone plasmar las visiones y propuestas, en una dinámica sencilla y llana, que cualquier agente socializador pudiera utilizar. Es importante medir el impacto que estas medidas tienen en los centros educativos o donde sea que se repliquen. Para ello es necesario observar de manera estadística la cantidad de agresiones que tiene una escuela por año y comparar esta estadística una vez que se aplique la Resolución dialógica de conflicto

y los principios y acciones de Comunidades de aprendizaje en general, donde el objetivo es impactar de manera cuantitativa mediante las aportaciones de todos y todas aquellos que forman parte de una comunidad educativa.

Con respecto a lo cualitativo, se espera que aquellos grupos que lideran las reflexiones en torno a estos temas registren los cambios de visión o procesos de transformación que viven en conjunto y desde cada narrativa particular, a través de procesos de reflexión dialógicos. Desde los equipos directivos o de investigación, es posible realizar aportaciones a través de técnicas críticas dialógicas como las propuestas en la Metodología comunicativa crítica, enfoque utilizado por varias de las investigaciones que sustentan esta propuesta y que permitirá ampliar las aportaciones de evidencia para seguir mejorando.

Trabajo de reflexión para la socialización preventiva contra la violencia y desigualdad de género

En función del tiempo y las condiciones óptimas para la discusión, se sugiere el uso de una matriz con frases guía para sistematizar la información en torno a cada tema. Para ello, se designará a uno o dos encargados de registrar la información que luego será revisada por todos para ser compartida, como los acuerdos que representan la visión y el compromiso del grupo, comisión, asamblea u otro.

1. A partir de la lectura del paper “Las nuevas masculinidades alternativas y la superación de la violencia de género” o de las definiciones ofrecidas, dialogar en torno a lo que cada uno entiende como Masculinidades dominantes en su propia experiencia.
2. Luego de la reflexión con respecto a las DTM/OTM, explorar otros tipos de masculinidades posibles de observar en nuestro entorno cultural (tomando en cuenta que no hay una determinación biológica para que el hombre sea violento y dominante, sino que es un hecho cultural).
3. Por último, realizar compromisos concretos con respecto a las acciones que podemos tomar individual y colectivamente, con

respecto a la violencia y desigualdad de género a partir del desarrollo de las NAM.

Matriz para la reflexión para la socialización preventiva contra la violencia y desigualdad de género		
Masculinidades tradicionales dominantes y oprimidas DTM/OTM	Nuevas masculinidades alternativas (NAM)	Acciones
<p>DTM: Masculinidades tradicionales dominantes OTM: Masculinidades tradicionales oprimidas</p> <p>Se caracteriza por legitimar y desear el poder masculino por sobre lo femenino, débil, emotivo o romántico, estableciendo relaciones jerárquicas no igualitarias. En ellos el riesgo y la agresividad son aceptados como naturalmente masculinos, y revisten de atractivo sexual y social al hombre que los encarna. No necesariamente son violentos, pero siempre que una mujer es violentada nos enfrentamos a una DTM. Los chicos buenos, que no son violentos, pero se ven como inferiores a los chicos malos, complementan las DTM, no las transforman y constituyen las Masculinidades tradicionales oprimidas (OTM)</p>	<p>NAM: Nuevas masculinidades alternativas Encarna un modelo de hombre que mantiene relaciones afectivo-sexuales que son atractivas social y sexualmente, igualitarias, emotivas y libres de violencia. Demuestran confianza, fuerza y coraje para confrontar actitudes negativas de las DTM/OTM, y al doble estándar de aquellos que no combaten las DTM/OTM, trabajando activamente contra la violencia de género.</p>	<p>La investigación científica indica que ciertas acciones ayudan a prevenir que continúe la repetición de un modelo de masculinidad dominante:</p> <ol style="list-style-type: none"> Alejándose de personas con valores no igualitarios, violentos o que validan la violencia de las DTM. Fomentar la expresión de los sentimientos y el manejo de las emociones, como algo que no se opone a ser fuertes y seguros. Valorando las relaciones de igualdad basadas en el deseo y el amor. Rechazando el doble estándar de aquellos que no actúan frente a la violencia o validación de la violencia de las masculinidades dominantes.
<i>Cómo las vivimos</i>	<i>Cómo las vivimos</i>	<i>Qué acciones podemos tomar en nuestra vida cotidiana</i>
<i>Cómo nos oprimen</i>	<i>Cómo nos ayudan</i>	<i>Qué problemas nos traen las DTM en nuestra comunidad</i>
<i>Están asociadas al lenguaje del deseo porque...</i>	<i>¿Son deseables?</i>	<i>Qué acciones podemos desarrollar para fomentar el atractivo de las NAM</i>
<i>Repetimos estos patrones cuando...</i>	<i>Las fomentamos cuando...</i>	<i>Qué acciones podemos desarrollar para combatir las DTM/OTM</i>

Conclusiones

Es fundamental que los adultos involucrados en la Comunidad de aprendizaje inicien un proceso de toma de conciencia en torno a la violencia y desigualdad de género, al alero de la investigación científica, que los lleve a la acción en su contra, desde su propio accionar en sus diversos roles socio-afectivos, así como en el desarrollo de líneas de trabajo en el contexto de Comunidades de Aprendizaje que promuevan nuevas masculinidades alternativas, y generen conciencia de las consecuencias del deseo asociado a las DTM.

Somos los adultos, primero, quienes debemos transformarnos para acompañar el proceso de desarrollo de la infancia y la juventud protegiéndola de tradiciones culturales que atentan contra el bienestar y el desarrollo pacífico y armónico de la comunidad.

Los agentes socializadores que desarrollen este conocimiento pueden, a su vez, ir observando rasgos de DTM en las interacciones de los estudiantes utilizando herramientas simples como estas, con el fin de conocer la realidad de la comunidad y poder socializar preventivamente a los estudiantes en la urgencia que requiere detener la violencia de género y la desigualdad social que somete a la mujer y que acarrea diariamente consecuencias nefastas para la sociedad en general.

Referencias bibliográficas

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soller, M., & Valls, C. (2006). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. (5ª edición). Graó.
- Flecha, A., Puigvert, L., & Redondo, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo/s*, 6 (Violencia estructural directa: mujeres y visibilidad), 107–120. <https://doi.org/10.14198/fem.2005.6.08>
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2010). *Teoría sociológica contemporánea* (1º). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). Las nuevas masculinidades alternativas y la superación de la violencia de género. *RI-MCIS: Revista Internacional y Multidisciplinar en Ciencias Sociales*, 2 (1)(1), 88–113.

- Flecha, R., Vargas, J., & Davila, A. (2004). Metodología Comunicativa Crítica En La Investigación En Ciencias Sociales: La Investigación Workaló. *Lan Harremanak. Revista de relaciones laborales*, 11, 21–33.
- Flecha García, R., & García Yeste, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha*, 4, 72–76. https://doi.org/http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/revistaIdea/tkPrintableFrame?locale=es_ES...
- Hooks, B. (2004). *The will to change: Men, masculinity, and love*. Washington Square Pr.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Cuarto propio.
- Ojala, M., & Padrós, M. (2012). Actuaciones educativas de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429(Monográfico), 18–19.
- Racionero, S., & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Fòrum de Recerca*, 35, 29–39. Recuperado a partir de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/22317>
- Real, T. (2002). *How Can I Get Through to You?: Reconnecting Men and Women*. Simon and Schuster.
- Ríos, O., & Christou, M. (2010). Más allá del lenguaje sexista: Actos comunicativos en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. *Revista signos*, 43, 311–326. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400004>
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M., & Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto includ-ed : estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31–43. Recuperado a partir de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/39613>