



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La lectura dialógica como medida científica para la socialización preventiva de la violencia de género. El caso de un recurso residencial en Cantabria con menores en el sistema de protección institucional

Marifa Salceda Mesa

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

PhD in Sociology

Thesis title:

La lectura dialógica como medida científica para la socialización preventiva de la violencia de género. El caso de un recurso residencial en Cantabria con menores en el sistema de protección institucional

PhD candidate:

Marifa Salceda Mesa

Supervisors:

Dra. Adriana Aubert Simón

Dra. Ana Vidu Afloarei

Date:

Barcelona 2019



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Dedicado

A todas las supervivientes que, tertulia tras tertulia,
decidieron que nadie, nunca más, les negaría el derecho de soñar.

A sus educadoras sociales, por ayudar a impulsar sus sueños
y por querer ser para ellas esa segunda oportunidad que tanto merecen.

Agradecimientos

A Jose, que hace que sea imposible no ser inmensamente feliz cada día a su lado,
creando el sueño de una relación igualitaria.

A mis padres, por todo su amor y protección, por permitir con su ejemplo que
pudiera crecer admirándolos profundamente.

A mi hermana, que brilla haciendo feliz a todas las personas a su alrededor, mi lugar
favorito del mundo es siempre junto a ella.

A mis amigas, por tanto tiempo y tantas conversaciones profundas que encienden
faros, forman escudos y crean sueños para mejorar nuestro mundo.

A mis compañeras y compañeros de «Compartiendo palabras», por su reflexión,
solidaridad y acción para la mejora educativa de todas las niñas y niños.

A los seminarios de formación dialógica de Euskadi, Valencia y Barcelona; por tanto
apoyo y tanta ilusión, por demostrar que todo es posible cuando la excelencia
científica y humana van de la mano.

A Adriana y a Ana, por todo su tiempo, dedicación y expectativas, por acompañarme
e ilusionarse conmigo en la creación de esta tesis doctoral.

ÍNDICE

RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN	1
INTRODUCCIÓN	5
PANORAMA GENERAL DE LAS DESIGUALDADES	7
EN MENORES EN SISTEMAS DE PROTECCIÓN INSTITUCIONAL	7
OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN Y DIMENSIÓN ÉTICA	15
SELECCIÓN DEL CASO DE ESTUDIO	19
ESTRUCTURA DE LA TESIS	21
PRINCIPALES CONCEPTOS QUE ENMARCAN LA INVESTIGACIÓN	24
MOTIVACIÓN POR EL TEMA DE ESTUDIO	26
<u>CAPÍTULO I – LA SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD DE MENORES EN SISTEMAS DE PROTECCIÓN RESIDENCIAL</u>	<u>27</u>
1.1. INTRODUCCIÓN	29
1.2. EL IMPACTO DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN EN EL DESARROLLO Y LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA	32
1.2.1. CONSECUENCIAS EN EL DESARROLLO COGNITIVO, SOCIAL Y DEL LENGUAJE	32
1.2.2. FACTORES ASOCIADOS DE RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL	36
1.2.3. LA DESIGUALDAD EDUCATIVA	40
1.2.4. DIFERENCIAS ENTRE LA CRIANZA FAMILIAR E INSTITUCIONAL	44
1.3. SISTEMAS DE PROTECCIÓN RESIDENCIAL DE MENORES EN ESPAÑA	48
1.3.1. BREVE APUNTE SOBRE SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA	48
1.3.2. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LOS SISTEMAS DE TUTELA	51
1.3.3. ESTÁNDARES DE CALIDAD EN EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL	55
1.3.4. CONTEXTO GENERAL ACTUAL DEL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN ESPAÑA	59
1.4. LA RED DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DE MENORES EN CANTABRIA	65
1.4.1. CONTEXTO ACTUAL Y NORMATIVA VIGENTE	65
1.4.2. CRITERIOS PARA ESTABLECER UN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL Y FUNCIONES DE LA MEDIDA	70
1.4.3. EL PISO TUTELADO OBJETO DE ESTUDIO	72
1.5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO: NECESIDADES ADICIONALES PARA SUPERAR LAS DESIGUALDADES	76
<u>CAPÍTULO II – LA SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN MENORES Y ADOLESCENTES</u>	<u>79</u>
2.1. INTRODUCCIÓN	81
2.2. INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO	84
2.2.1. NORMATIVA VIGENTE Y GRAVEDAD DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ESPAÑA	84
2.2.2. VIOLENCIA DE GÉNERO EN MENORES Y ADOLESCENTES	87
2.2.3. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	91
2.3. LA TEORÍA SOCIAL DE LAS RELACIONES AFECTIVO-SEXUALES	94
2.3.1. LA SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO	94
2.3.2. LA BASE SOCIAL DE LOS MODELOS DE ATRACCIÓN Y ELECCIÓN PARA LA IGUALDAD	99
2.3.3. LA ACCIÓN COMUNICATIVA PARA LA SOCIALIZACIÓN EN MODELOS IGUALITARIOS	104
2.4. NOTA SOBRE LAS APORTACIONES DEL FEMINISMO DIALÓGICO	108
2.4.1. SOLIDARIDAD	108
2.4.2. IGUALDAD	109

2.4.3. LIBERTAD	110
2.4.4. FEMINISMO INCLUSIVO	111
2.5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO: INTERACCIONES DIALÓGICAS COMO CLAVE DE TRANSFORMACIÓN	113

CAPÍTULO III – LA LECTURA DIALÓGICA COMO MEDIDA CIENTÍFICA PARA LA SUPERACIÓN DE DESIGUALDADES SOCIOEDUCATIVAS **117**

3.1. INTRODUCCIÓN	119
3.2. LA LECTURA DIALÓGICA COMO ACTUACIÓN EDUCATIVA DE ÉXITO	122
3.2.1. ANTECEDENTES: LA ESCUELA DE PERSONAS ADULTAS DE LA VERNEDA-SANT MARTÍ	122
3.2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO	125
3.2.3. PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO	131
3.2.4. PROCEDIMIENTO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE LECTURA DIALÓGICA	134
3.3. TERTULIAS DIALÓGICAS PARA LA PREVENCIÓN Y SUPERACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO	139
3.3.1. EL DIÁLOGO COMO FACTOR DE PROTECCIÓN FRENTE A LA VIOLENCIA	139
3.3.2. TERTULIAS DIALÓGICAS PARA LA SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO	143
3.4. OTRAS TRANSFORMACIONES DE LOS ESPACIOS DIALÓGICOS	147
3.4.1. DIMENSIÓN ACADÉMICA DEL APRENDIZAJE	147
3.4.2. DIMENSIÓN PROSOCIAL DEL COMPORTAMIENTO HUMANO	148
3.4.3. CONSTRUCCIÓN DE REFERENTES Y REDES DE APOYO PARA LA MEJORA SOCIAL	150
3.5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO: TERTULIAS DIALÓGICAS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA	152

CAPÍTULO IV. – DISEÑO METODOLÓGICO **155**

4.1 INTRODUCCIÓN	157
4.2. PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	160
4.2.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	160
4.2.2. OBJETIVOS	161
4.3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	163
4.3.1. LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA (MC)	163
4.3.2. APORTACIONES DE LA MC A LA SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO	166
4.4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	168
4.4.1. GRUPOS DE DISCUSIÓN COMUNICATIVOS	168
4.4.2. RELATOS COMUNICATIVOS	169
4.5. MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN	171
4.5.1. MUESTRA DE LAS OBRAS PARA EL DESARROLLO DE TERTULIAS DIALÓGICAS	171
4.5.2. MUESTRA DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN COMUNICATIVOS	174
4.5.3. MUESTRA DE LOS RELATOS COMUNICATIVOS	177
4.5.4. RESUMEN DE LA MUESTRA	177
4.5.5. PERFIL DE PARTICIPANTES	180
4.6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	183
4.6.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y DIMENSIONES TRANSFORMADORAS Y EXCLUSORAS	183
4.6.2. SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y DIMENSIONES TRANSFORMADORAS Y EXCLUSORAS	185
4.7. CUESTIONES ÉTICAS	189
4.8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	194
4.9. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO: LA MC PARA EL OBJETIVO DE MEJORA SOCIAL	198

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN **201**

5.1. INTRODUCCIÓN	203
5.2. COMPETENCIAS EN LA ATRACCIÓN	205
5.2.1. ORIGEN SOCIAL DEL AMOR	205

5.2.2.	SOCIALIZACIÓN EN EL MODELO TRADICIONAL DE RELACIONES	212
5.2.3.	RECHAZO A LAS RELACIONES NO IGUALITARIAS	222
5.2.4.	ATRACCIÓN HACIA LAS RELACIONES IGUALITARIAS	232
5.2.5.	UNIÓN DE LOS SENTIMIENTOS DE PASIÓN Y AMISTAD	236
5.3.	COMPETENCIAS EN LA ELECCIÓN	239
5.3.1.	ELECCIÓN INTERSUBJETIVA O COMUNICATIVA DE LAS RELACIONES AFECTIVO-SEXUALES	239
5.3.2.	ELECCIÓN EN BASE A PRETENSIONES DE VALIDEZ	242
5.3.3.	ELIMINACIÓN DE LAS SITUACIONES EN LAS QUE EL DESEO SE OPONE A LA RAZÓN	247
5.3.4.	ELECCIÓN EN BASE A LA DEFINICIÓN TRANSFORMADORA DEL AMOR	250
5.4.	COMPETENCIAS PARA LA IGUALDAD	254
5.4.1.	CONOCIMIENTO DE LA INTERIORIZACIÓN DE LAS JERARQUÍAS DE PODER	254
5.4.2.	DESARROLLO DEL ESPÍRITU CRÍTICO FRENTE AL PATRIARCADO	265
5.4.3.	DESARROLLO DE RELACIONES AFECTIVO-SEXUALES DE IGUALDAD	279
5.5.	OTRAS DIMENSIONES ANALIZADAS APARTE DEL OBJETO CENTRAL DE ESTUDIO	295
5.5.1.	EL DIÁLOGO COMO FACTOR DE PROTECCIÓN FRENTE A LA VIOLENCIA	295
5.5.2.	DIMENSIÓN ACADÉMICA	297
5.5.3.	DIMENSIÓN PROSOCIAL	310
CAPÍTULO VI. RESULTADOS		319
6.1.	INTRODUCCIÓN	321
6.2.	COMPETENCIAS EN LA ATRACCIÓN	323
6.2.1.	DIMENSIÓN TRANSFORMADORA	323
6.2.2.	DIMENSIÓN EXCLUSORA	327
6.3.	COMPETENCIAS EN LA ELECCIÓN	331
6.3.1.	DIMENSIÓN TRANSFORMADORA	331
6.3.2.	DIMENSIÓN EXCLUSORA	333
6.4.	COMPETENCIAS PARA LA IGUALDAD	336
6.4.1.	DIMENSIÓN TRANSFORMADORA	336
6.4.2.	DIMENSIÓN EXCLUSORA	339
6.5.	OTROS RESULTADOS OBTENIDOS	342
6.5.1.	EL DIÁLOGO COMO FACTOR DE PROTECCIÓN FRENTE A LA VIOLENCIA	342
6.5.2.	DIMENSIÓN ACADÉMICA	343
6.5.3.	DIMENSIÓN PROSOCIAL	347
6.5.4.	CONSTRUCCIÓN DE REFERENTES Y REDES DE SOLIDARIDAD	350
6.5.5.	MEJORA DE LA CALIDAD DEL RECURSO RESIDENCIAL	352
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES		357
7.1.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	359
7.1.1.	COMPROBACIÓN DE OBJETIVOS, PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS	361
7.1.2.	DIALOGAR SOBRE LOS RECUERDOS PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO	370
7.1.3.	TEJER REDES DE APOYO Y SOLIDARIDAD Y CREAR REFERENTES DE EMPODERAMIENTO	372
7.1.4.	SUPERAR LA EXCLUSIÓN SOCIAL	374
7.1.5.	RECUPERAR EL DERECHO DE SOÑAR	375
7.2.	IMPACTO SOCIAL	376
7.3.	LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	377
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		379
ANEXOS		429

TABLAS, FIGURAS Y ANEXOS

TABLAS

Tabla 1. *Objetivos Estrategia Europa 2020 (Eurostat, 2016)*

Tabla 2. *Referencia a escala europea sobre Educación y Formación («ET 2020», 2009)*

Tabla 3. *Monitoreo sobre Educación y Formación en Europa 2018 (Eurostat, 2017)*

Tabla 4. *Factores de protección para la inclusión socioeducativa de menores en sistemas de protección residencial*

Tabla 5. *Elementos diferenciadores entre la crianza familiar e institucional (McCall, 2013)*

Tabla 6. *Intervención para la mejora del desarrollo desde el cuidado institucional (McCall, 2013)*

Tabla 7. *Evolución de los modelos de protección infantil y acogimiento residencial (del Valle, 2009)*

Tabla 8. *Estándares de calidad en acogimiento residencial (del Valle, Bravo, Martínez & Santos, 2012)*

Tabla 9. *Medidas legales de ingreso en centros de acogimiento residencial*

Tabla 10. *Marco normativo de actuación de los Servicios Sociales de Atención Primaria y Especializados de Cantabria*

Tabla 11. *Causas de desprotección de menores y adolescentes en el Piso Tutelado objeto de estudio*

Tabla 12. *Marco normativo contra la violencia de género en España*

Tabla 13. *Competencias básicas para identificar las dimensiones exclusoras y transformadoras de las relaciones afectivo-sexuales* (Gómez, 2008)

Tabla 14. *Fundamentación teórica de la lectura dialógica* (Aubert et al., 2013)

Tabla 15. *Síntesis de las dimensiones básicas de la Metodología Comunicativa de investigación* (Gómez-González et al., 2010)

Tabla 16. *Características de los grupos de discusión comunicativos* (Gómez et al., 2006)

Tabla 17. *Características de los relatos comunicativos* (Gómez et al., 2006)

Tabla 18. *Muestra y codificación de los grupos de discusión comunicativos*

Tabla 19. *Muestra y codificación de las sesiones de lectura dialógica*

Tabla 20. *Muestra y codificación de los relatos comunicativos*

Tabla 21. *Número de participantes en cada una de las Tertulias Dialógicas*

Tabla 22. *Resumen de la muestra*

Tabla 23. *Perfil de participantes en cada una de las técnicas de recogida de información*

Tabla 24. *Nivel de análisis de la información: Categorías y dimensiones exclusoras y transformadoras*

Tabla 25. *Nivel básico de análisis de la información: Categorías y dimensiones exclusoras y transformadoras*

Tabla 26. *Nivel amplio de análisis de la información: Categorías, subcategorías y dimensiones exclusoras y transformadoras*

FIGURAS

Figura 1. *Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ONU, 2015)*

Figura 2. *Indicadores de logro educativo (Eurostat, 2018)*

Figura 3. *Objetivos de la investigación*

Figura 4. *Factores más importantes para el logro educativo de menores en sistemas de protección residencial (Höjer et al., 2008)*

Figura 5. *Medidas de ingreso de menores en centros de protección en España (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social del Gobierno de España, 2018)*

Figura 6. *Finalidades del Plan de Caso y funciones del acogimiento residencial (Alonso et al., 2008)*

Figura 7. *Fases del programa de intervención educativa en el Piso Tutelado objeto de estudio*

Figura 8. *Proceso general actual de las menores en el contexto residencial objeto de estudio*

Figura 9. *Principales motivos de consulta de menores y adolescentes en España en situación de riesgo (ANAR, 2017)*

Figura 10. *Principios del aprendizaje dialógico para la implementación de Tertulias Dialógicas*

Figura 11. *Proceso subjetivo e intersubjetivo de la lectura dialógica (Soler, 2001)*

Figura 12. *Muestra de las obras para el desarrollo de Tertulias Dialógicas*

ANEXOS

Anexo I. *Protocolo ético de consentimiento de participación en la investigación de las personas implicadas*

Anexo II. *Guión de Grupo de Discusión con orientación comunicativa (I): «Voces contra el silencio»*

Anexo III. *Guión de Grupo de Discusión con orientación comunicativa (II): «Un año compartiendo tertulias dialógicas»*

Anexo IV. *Guión de Relato Comunicativo (I): «Las educadoras sociales se unen a la revolución dialógica»*

RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN

Objeto: Este trabajo de investigación se centra en el desarrollo de un estudio sociológico sobre el impacto de la lectura dialógica en la socialización preventiva de la violencia de género en el contexto de un recurso residencial concertado dependiente de los Servicios Sociales del Gobierno de Cantabria con menores adolescentes en situación de guarda o tutela por diferentes causas de desprotección familiar asociadas a la violencia de género y a los malos tratos, el abandono o la negligencia parental. El estudio analiza las transformaciones que se incorporan en el pensamiento, las relaciones y las expectativas académicas de un grupo de chicas adolescentes con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años a través de las interacciones y el diálogo mediado en Tertulias Dialógicas por publicaciones de alto impacto científico en la prevención y superación de la violencia de género y clásicos de la literatura universal como Lorca, Shakespeare o Kafka.

Diseño metodológico: El diseño descriptivo de las primeras fases del estudio aporta, por un lado, el panorama del estado actual de la cuestión en España y en Cantabria en torno a la situación de menores bajo guarda o tutela institucional. Por otro lado, se realiza una revisión del marco teórico sobre el objeto de estudio y los datos sobre el incremento de la violencia de género en edades cada vez más tempranas y se realiza una revisión de la literatura científica sobre investigaciones previas que evidencian la contribución de la lectura dialógica a la socialización preventiva de la violencia en contextos de riesgo de exclusión social. El conjunto del trabajo se fundamenta en la perspectiva de investigación comunicativa en la que el diálogo igualitario durante todo el proceso entre las personas que investigamos y las menores y sus

educadoras sociales, aporta relatos que reflejan la realidad de la transformación y aseguran la precisión y fiabilidad de los resultados y conclusiones del estudio.

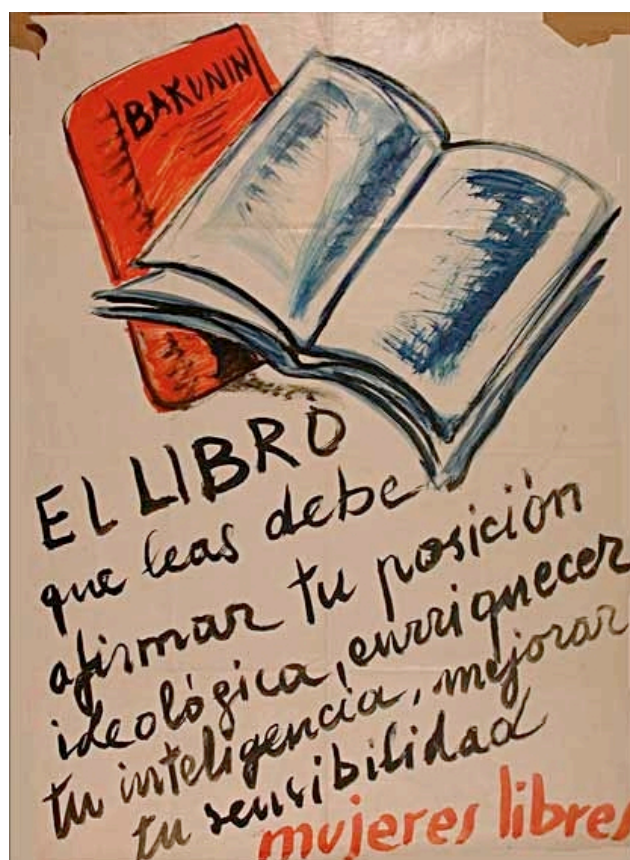
Aportaciones y resultados: Con esta investigación, contribuimos a aumentar las evidencias ya existentes sobre la lectura dialógica como medida científica eficaz para la prevención y superación de la violencia de género en nuestra sociedad. Simultáneamente y resultado de la investigación, las interacciones y los diálogos mediados por la lectura dialógica se vinculan al aumento de las expectativas de éxito socioeducativo de estas menores incidiendo en la dimensión del aprendizaje instrumental que se deriva de la implementación de esta actuación educativa.

Implicaciones prácticas: La participación en espacios dialógicos de lectura está contribuyendo a mejorar las vidas de estas menores, a generar redes de apoyo solidario para la superación de las distintas formas de violencia que han sufrido y a la creación de referentes que contribuyen a aumentar sus expectativas de un futuro mejor. Por otro lado, la investigación ha contribuido a mejorar la capacitación profesional de las educadoras sociales responsables de este recurso, lo que revierte directamente en la mejora de las relaciones, el cuidado y el bienestar de las menores a su cargo.

Valor añadido: Si bien ya contamos con evidencias sólidas de la transferibilidad y universalidad de la lectura dialógica y sus beneficios simultáneos en el desarrollo cognitivo, emocional y social; la proliferación de cada vez más investigaciones situadas en contextos de riesgo de exclusión social que demuestran científicamente su contribución específica a la

prevención y superación de la violencia de género, incrementa la difusión y el impacto social de medidas científicas para su erradicación. Asimismo, el proceso de investigación comunicativa ha contribuido a promover transformaciones en el entorno y cuidado institucional que refuerzan el impacto de la lectura dialógica en las dos dimensiones de estudio: la socialización preventiva de la violencia de género y la dimensión instrumental del aprendizaje.

Palabras clave: Lectura dialógica, Tertulias Dialógicas, Violencia de Género, institucionalización de menores, sistemas de protección a la infancia.



¹ Imagen: Inconnu (1936). Cartel Mujeres Libres, España. Recuperado de <http://affiches-combattants-liberte.org/es/>

INTRODUCCIÓN

«No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo de la infancia, de quien depende la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana»

(Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, 1990).

Panorama general de las desigualdades

en menores en sistemas de protección institucional

La Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (ONU), recordando que en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) se proclaman derechos y cuidados especiales para la infancia, ratificó en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña (CDN), declaración que se convirtió en ley en 1990 llegando a ser la más aceptada de la historia y habiendo sido firmada ya en la actualidad por todos los países del mundo a falta, únicamente, de la ratificación de Estados Unidos y Sudán del Sur².

En su artículo 27, se reconoce el derecho de la infancia «a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social» (UNICEF³, 2015, 19), asumiendo principalmente el entorno parental la responsabilidad primordial de garantizar este derecho, como primer soporte para la crianza y el desarrollo y como núcleo indispensable para asegurar de manera continuada las necesidades básicas de alimentación, protección, cuidado, seguridad, refugio, afecto, sanidad y educación. No obstante, factores de gran alcance como la falta de salud, los conflictos armados, los desastres naturales, las crisis económicas, los problemas sociales, el abandono o la violencia intrafamiliar desembocan en ocasiones en la imposibilidad o incapacidad parental, temporal o definitiva, para asegurar en todos los ámbitos un nivel de vida adecuado para el desarrollo pleno y armonioso de sus hijos e hijas. Cuando esto ocurre, y siempre que no sea posible hacer efectiva la prioridad de que los y las menores crezcan al amparo y bajo la responsabilidad de sus madres y/o padres o, en su caso, que su interés superior se vea vulnerado si permanecen dentro del entorno familiar de sus progenitores, el

² UNICEF (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño [y la Niña]: Todos los niños [y niñas] merecen un comienzo justo en la vida*. Recuperado de <https://www.unicef.es/noticia/convencion-sobre-los-derechos-del-nino-somalia-la-ratifica>

³ UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

artículo 20 de la CDN estipula que es obligación del Estado proporcionar especial protección y asistencia a los niños y niñas «temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio» (UNICEF, 2015, 14). En tales situaciones, se establece que debe asegurarse el cuidado en una familia sustitutiva de adopción o de guarda o, de no resultar posible y como última medida (Van IJzendoorn, Luijk & Juffer, 2008), a través del ingreso en una institución reconocida y reglamentada de ámbito estatal⁴ y constituida para dar respuesta a este fin social.

Al respecto, la investigación financiada por UNICEF (2017) en los 140 países con datos disponibles, una muestra que representaría aproximadamente al 80% de la población infantil a nivel mundial, estima que aproximadamente 2,7 millones de niños y niñas de entre 0 y 17 años de edad viven fuera su entorno familiar permaneciendo en sistemas institucionales de cuidado residencial (Petrowski, Cappa & Gross, 2017), y esta cifra se vería aumentada en realidad, pues existen importantes «carencias en la recopilación de datos y la exactitud de los registros en la mayoría de países» (UNICEF, 2017).

La situación es más preocupante si cabe teniendo en cuenta la vulnerabilidad en la que se encuentran las niñas y niños abocados a vivir fuera del contexto familiar, tal y como demuestran los estudios observacionales que se vienen realizando desde hace más de 80 años (Berens & Nelson, 2015, Maclean, 2003). El gran volumen de literatura científica existente y el amplio reconocimiento sobre los impactos adversos de la institucionalización en el desarrollo y el bienestar de la infancia, se ha ido documentando desde estudios científicos procedentes de diversas disciplinas, alertando del problema desde el ámbito educativo (García-Yeste, Gairal,

⁴ “Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños y niñas, con particular referencia a la adopción y la colocación en hogares de guarda, en los planos nacional e internacional”. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 41/85, de 3 de diciembre de 1986. Recuperado de https://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp?type=declarat

Munté & Plaja, 2017), pediátrico (da Silva, de Lima, Ríos & Leite, 2016), psiquiátrico (Bos et al., 2011), neurocientífico (Sheridan, Drury, McLaughlin & Almas, 2010) o desde sistemas especializados en protección a la infancia (Petrowski, Cappa & Gross, 2017) y salud mental (Van IJzendoorn et. al, 2011).

Por otro lado, atendiendo a estos y a otros datos arrojados por organismos internacionales (European Union Agency for Fundamental Rights, 2016; ONU, 2015, 2018; UNICEF, 2017), se observa que aún queda un largo camino por recorrer para reducir las desigualdades que afectan a millones de niños y niñas en todo el planeta en lo que respecta al cumplimiento de las metas que marca la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible en la que, a diferencia de los anteriores Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000), se «abordan directamente los asuntos relativos a la protección de la infancia» (UNICEF, 2018, 49) como una nueva y mayor oportunidad para mejorar la vida de todas las personas sin dejar a nadie atrás (ONU, 2015).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS2030) forman parte de la Agenda sobre el Desarrollo Sostenible aprobada por la ONU en 2015 y, a pesar del amplio recorrido en varias áreas de la misma, el Informe de 2018 destaca que se debe impulsar la noción de urgencia para alcanzar un progreso suficiente bajo este enfoque de paz, igualdad y sostenibilidad (ONU, 2018). Del mismo modo, el último informe sobre el estado mundial de la infancia alerta del momento crítico que atraviesa el sector de protección a la infancia y a la juventud en materia

contra la violencia, la explotación y las prácticas nocivas a todos los niveles: desde el fortalecimiento de la capacidad de trabajadores [y trabajadoras] sociales de primera línea y los sistemas de protección del niño [y la niña], hasta la generación de conocimientos, la recopilación de datos empíricos y la formulación de soluciones innovadoras (UNICEF, 2018, 49).

Figura 1

Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030



Fuente: ONU (2015).

A nivel europeo, la Estrategia Europa 2020 supone un marco de referencia para el desarrollo nacional y regional de todos los estados miembros que concreta las acciones a llevar a cabo para contribuir a las metas marcadas por los ODS2030. Con esta finalidad, se han establecido cinco objetivos fundamentales (véase Tabla 1):

Tabla 1

Objetivos Estrategia Europa 2020

1. EMPLEO
Empleo para el 75% de las personas entre 20 y 64 años.
2. I+D E INNOVACIÓN
Inversión del 3% del PIB de la Unión Europea en I+D.
3. CAMBIO CLIMÁTICO Y ENERGÍA
Reducción de gases de efecto invernadero al menos un 20% menos de los registrados en 1990. Consolidación en un 20% de las energías renovables. Incremento del 20% de la eficiencia energética.
4. EDUCACIÓN
Reducir a menos de un 10% el porcentaje de abandono escolar. Conseguir que al menos un 40% de las personas entre 30 y 34 años finalicen estudios superiores.
5. POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL
Reducir al menos en 20 millones las personas en situación o riesgo de pobreza y exclusión social.

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat (2016).

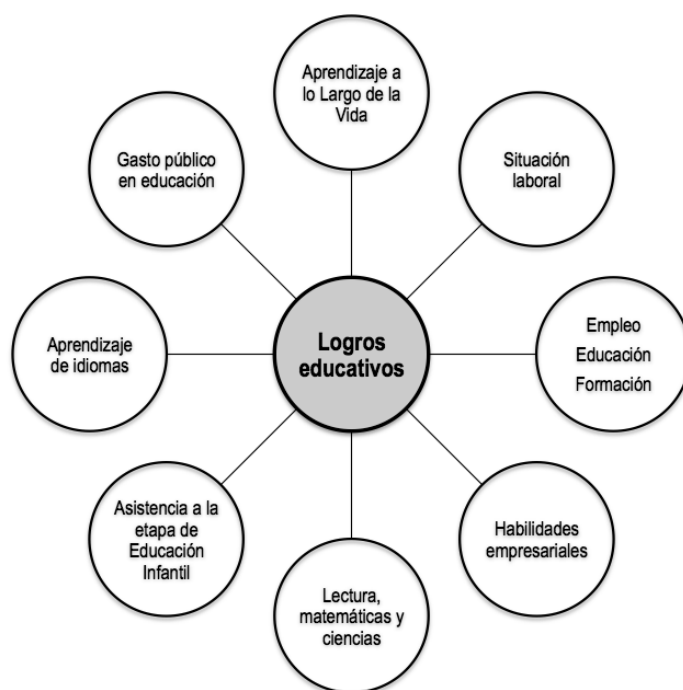
De entre estos cinco objetivos, nuestra investigación se centra especialmente en el cuarto: «Educación», ya que se establece en la Unión Europea (UE) como ámbito prioritario y clave para contribuir al desarrollo y al crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo, tal y como refleja la última publicación de Eurostat (2018)⁵, que monitorea el progreso de los indicadores de la Estrategia Europa 2020 abarcando el periodo comprendido entre 2002 y 2008 y el año más reciente sobre el que se dispone de datos (2016-2017). Este informe especifica que el abandono prematuro del sistema educativo supone una importante pérdida de capital humano cualificado

⁵ Eurostat: *Statistical Office of the European Union* (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Main_Page/es).

para el desarrollo social y económico en la era de la evolución tecnológica, considerando los niveles de educación terciaria a partir de los siguientes indicadores de logro educativo:

Figura 2

Indicadores de logro educativo



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat (2018).

La educación y la formación también figuran como puntos de referencia esenciales de la UE en el Marco Estratégico de Educación y Formación («ET 2020»)⁶, instando a los estados miembros a la cooperación y el apoyo a los sistemas de educación y formación para garantizar la realización personal, social y profesional de toda la ciudadanía así como la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad al tiempo que se promueven los valores democráticos y la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Por otro lado, se establece que

⁶ Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic Framework for European cooperation in education and training («ET 2020»): <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>

estos objetivos han de considerarse desde una perspectiva mundial cubriendo el aprendizaje en todos los contextos y a todos los niveles, desde la educación de la primera infancia hasta la educación de personas adultas y los sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida. Para todo ello se añaden, además, otros seis objetivos que se aspira haber alcanzado para 2020:

Tabla 2

Referencia a escala europea sobre Educación y Formación

REFERENCIA EUROPEA SOBRE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
<ul style="list-style-type: none">- Reducir por debajo del 10% el abandono temprano de la educación y la formación.- Alcanzar el 95% de participación en educación y cuidados de la primera infancia.- Llegar a una cuota del 40% de educación superior finalizada entre la población de 30 a 40 años.- Reducir por debajo del 15% el bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias.- Alcanzar una tasa de empleo del 82% entre las personas recién tituladas.- Llegar a una cuota del 15% de participación de personas adultas en el aprendizaje permanente.

Fuente: Elaboración propia a partir de «ET 2020» (2009).

La Tabla 3, a continuación, recoge las cifras del monitoreo de educación y formación con los datos disponibles del periodo comprendido entre 2015 y 2017:

Tabla 3

Monitoreo sobre Educación y Formación en Europa 2018

AÑO	2015	2016	2017	2020
VALORES DE REFERENCIA				
Abandono temprano de la educación y la formación	10,6%	10,7%	11,0%	<10%
Educación infantil y atención a la infancia (desde los 4 años)	94,8%	95,3%	--	95%
Educación superior finalizada (30 a 34 años)	38,7%	39,1%	39,9%	40%
Porcentaje de alumnado de 15 años con bajo rendimiento en lectura	19,7%	--	--	<15%
Porcentaje de alumnado de 15 años con bajo rendimiento en matemáticas	22,2%	--	--	
Porcentaje de alumnado de 15 años con bajo rendimiento en ciencias	20,6%	--	--	
Tasa de empleo entre personas recién tituladas (20 a 34 años)	76,9%	78,2%	80,2%	82%
Personas adultas en el aprendizaje permanente (25 a 64 años)	10,7%	10,8%	10,9%	15%

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat (2017)⁷.

En este punto, los objetivos para la mejora de la calidad y los resultados educativos cobran especial relevancia por estar directamente interrelacionados con todos los demás, vinculándose un mayor nivel educativo con cotas más altas de empleabilidad. A su vez, un aumento de la cualificación profesional incide en la subida de la demanda de I+D y la unión de todos estos indicadores, impacta en la reducción de los niveles de pobreza y el riesgo de exclusión social (Eurostat, 2018).

⁷ Eurostat (2017). Infografías disponibles en https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-infographics-2018-eu_es.pdf

Objetivos generales de la investigación y dimensión ética

Como se observa, siendo la educación un factor clave para reducir el riesgo de exclusión social, resulta muy preocupante la cantidad de evidencias sólidas que se derivan de décadas de investigación demostrando cómo, en la mayoría de los casos, la institucionalización interrumpe las aspiraciones académicas de estos y estas menores dando lugar a situaciones de fracaso escolar y abandono temprano del sistema educativo (Morton, 2018).

Esta exclusión educativa se convierte frecuentemente en antesala de la exclusión social (Echeita, 2008) pues, como se desarrolla en el primer capítulo de esta tesis, la privación del ámbito familiar conlleva una serie de necesidades adicionales, y un sistema de acogimiento residencial de menores que no contemple acciones educativas desde el enfoque de superación de las desigualdades de partida con la centralidad en los resultados educativos y en la dimensión instrumental del aprendizaje, está privando de derechos fundamentales que actuarán como barrera a la inclusión social, contribuyendo a la exclusión social de estas niñas y niños que ya parten en condiciones de desventaja.

Así, el OBJETIVO GENERAL se centra en el **desarrollo de un estudio sociológico sobre el impacto de la lectura dialógica como medida científica para contribuir a la socialización preventiva de la violencia de género** y, simultáneamente, al aumento de las expectativas de éxito académico de las menores en un recurso residencial concertado dependiente de los Servicios Sociales del Gobierno de Cantabria. En este sentido, los OBJETIVOS ESPECÍFICOS de la investigación se concretan en:

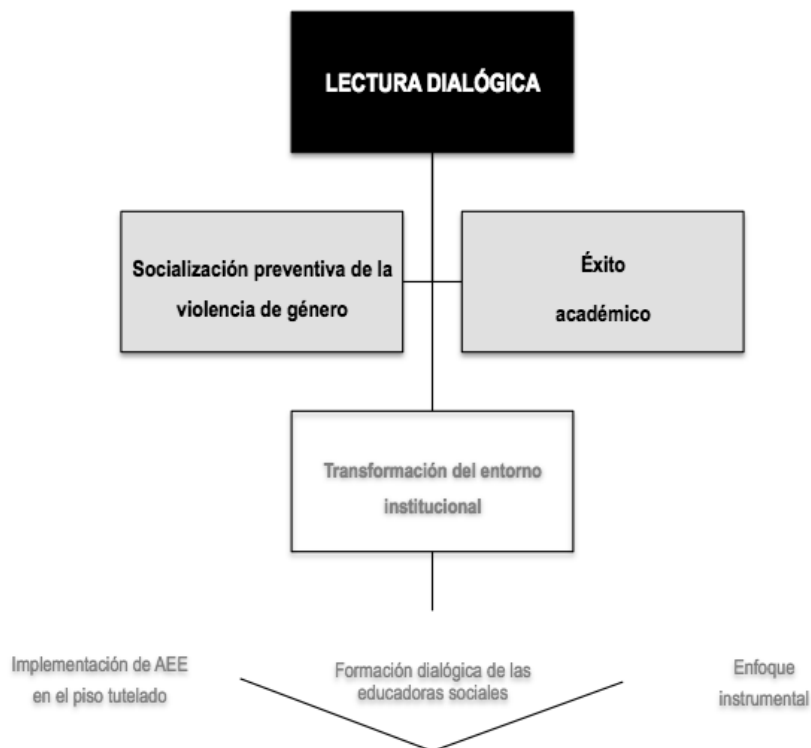
1. Contribuir a la socialización preventiva de la violencia de género a través de las interacciones y los diálogos mediados por la lectura dialógica.

2. Aumentar las expectativas de éxito socioeducativo de estas menores incidiendo en la dimensión instrumental del aprendizaje que se deriva de la lectura dialógica.
3. Promover transformaciones en el entorno y cuidado institucional basadas en evidencias de la investigación para la mejora de la convivencia como resultado de los dos primeros objetivos.

Asimismo, como se desarrolla más ampliamente en el Capítulo V, se han evidenciado otras transformaciones del entorno institucional no esperadas en las hipótesis iniciales del estudio, tal y como se refleja en la Figura 3 a continuación:

Figura 3

Objetivos de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de dar respuesta a estos intereses de investigación, se ha analizado la literatura científica existente sobre las contribuciones de la lectura dialógica al campo de la socialización preventiva de la violencia contra las mujeres y al ámbito de la promoción del éxito educativo; se han implementado Tertulias Dialógicas en el periodo comprendido entre 2018-2019 con periodicidad mensual; se han revisado los estudios más representativos en cuanto al desarrollo de factores de protección desde entornos institucionales y; como consecuencia no esperada al inicio del estudio, se ha incluido a dos de las educadoras sociales responsables de la guarda o tutela de estas menores en el Seminario de formación dialógica «Compartiendo palabras» de Cantabria⁸ configurando una comisión de trabajo específica de Educación Social con el objeto de promover procesos de formación permanente basados en evidencias científicas que reviertan en aumentar la calidad del entorno y cuidado institucional contribuyendo a su vez a la implementación de otras Actuaciones Educativas de Éxito⁹.

Como parte de los estándares éticos seguidos a lo largo del proceso de investigación (véase apartado 4.7), todos los datos recogidos para esta tesis han sido tratados teniendo en cuenta la normativa vigente establecida por la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*¹⁰, asegurando el anonimato de las partes interesadas y el deber de seguridad y confidencialidad en el tratamiento de la información por parte de las personas responsables de este estudio. Por otro lado, se ha tenido especialmente en cuenta el Artículo 7 referido al consentimiento por parte de menores de edad mayores de catorce años, fundado en esta investigación tanto en la constancia verbal y firmada por escrito

⁸ Seminario de formación dialógica «Compartiendo palabras» de Cantabria. Recuperado de: <https://tpdcantabria.wixsite.com/aebe/tpd-compartiendo-palabras>

⁹ Actuaciones Educativas de Éxito. Recuperado de: <https://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/>

¹⁰ *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-16673>

de su propio consentimiento informado (Anexo I) como en la constancia verbal y firmada por escrito del consentimiento informado de las educadoras sociales como responsables, que han informado al sistema de Servicios Sociales del Gobierno de Cantabria como titular de su guarda o tutela. Asimismo, siendo la lectura dialógica una de las actuaciones educativas adheridas al Proyecto Comunidades de Aprendizaje¹¹, también se ha tenido en cuenta el propio protocolo ético de investigación elaborado por las Subredes Universitarias de Apoyo a las Comunidades de Aprendizaje en España¹² y en consonancia con el marco de recomendaciones internacionales (código europeo para la integridad investigadora¹³, guía ética para la investigación en Ciencias Sociales¹⁴, modelos de solicitudes de aprobación ética de la investigación¹⁵). De este modo, todas las personas responsables del desarrollo de esta tesis, nos hemos comprometido con el cumplimiento tanto de estas recomendaciones como de las concreciones que se derivan de las mismas en cuanto al diseño de la propuesta de investigación en base a las evidencias científicas y las bases de datos de la Comunidad Científica Internacional, la solicitud de permiso escrito tanto por parte del piso tutelado objeto de estudio como de la sección de protección de menores del Gobierno de Cantabria para llevar a cabo la propuesta de investigación y la recogida y el análisis de datos a lo largo de todo el estudio, la implicación dialogada de las personas participantes durante el proceso de investigación para asegurar el cumplimiento de los códigos éticos y el diseño comunicativo del estudio y el compromiso por parte de las personas

¹¹ Proyecto Comunidades de Aprendizaje. Recuperado de: <https://utopiadream.info/ca/>

¹² Subredes Universitarias de Apoyo a las Comunidades de Aprendizaje en España. Recuperado de: <https://utopiadream.info/ca/asesoria-y-formacion/sub-redes-universitarias-de-cda/>

¹³ *European Code of Conduct for Research Integrity (European Science Foundation y All European Academies, 2011)*. Recuperado de: http://www.nsf.gov/od/iaa/ise/Code_Conduct_ResearchIntegrity.pdf

¹⁴ *The Research Ethics Guidebook*. Recuperado de: <http://ethicsguidebook.ac.uk>

¹⁵ Applying for ethics approval (*UK Institute of Education*). Recuperado de: <http://www.ioe.ac.uk/about/policiesprocedures/42252.html>

responsables del desarrollo de esta tesis por poner en conocimiento de la comunidad científica los resultados derivados de este estudio.

Selección del caso de estudio

El 1 de junio de 2018, algunas de las menores del recurso residencial objeto de estudio, acuden con sus educadoras sociales a la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria¹⁶ con motivo de la proyección del documental ganador del Globo de Oro en el World Media Festival de Hamburgo 2018 «Voces contra el silencio», de Radio Televisión Española (Aguilera, Pérez & Muñoz, 2018). El acto, que contó con la participación de la Dra. Ana Vidu y el Dr. Ramón Flecha, constituyó un momento histórico en nuestro país, pues por primera vez una universidad española organizaba una jornada institucional en la que abiertamente se iba a romper el silencio sobre la violencia de género y el acoso sexual también en las universidades españolas. Por otro lado, impulsó en la sala testimonios de voces hasta el momento silenciadas. Entre ellas, las de algunas de estas menores que, por primera vez, denunciaban en público las diferentes formas de violencia y acoso sexual que habían sufrido, demostrando una vez más que generar espacios de diálogo sobre la violencia de género y el acoso sexual aporta algunas de las principales claves para erradicarla: romper la cultura del silencio y generar redes de apoyo en torno a las víctimas y a quienes las respaldan y defienden.

¹⁶ Salceda, M. (7 de junio de 2018). «Fue peor denunciarlo que sufrirlo». Violencia de género y acoso sexual en las universidades españolas. *El Diario Feminista*. Recuperado de: <https://eldiariofeminista.info/2018/06/07/fue-peor-denunciarlo-que-sufrirlo-violencia-de-genero-y-acoso-sexual-en-las-universidades-espanolas/>

Tras el documental, algo había cambiado y estas voces también quisieron romper el silencio participando en uno de los grupos de discusión que estábamos llevando a cabo sobre el acto. Enseguida surgió el sueño de hacer algo más y decidimos continuar reuniéndonos con periodicidad mensual para iniciar nuestra propia transformación compartiendo juntas en tertulias dialógicas primero las teorías científicas sobre las relaciones afectivo sexuales y después algunos clásicos de la literatura universal que nos iban brindando la oportunidad de nuevas creaciones de sentido a través del diálogo sobre valores universales y los mejores sentimientos humanos como el amor, la amistad o la solidaridad.

A su vez, se fue forjando el reencanto de las educadoras sociales por su profesión, incrementando el interés por participar en procesos de formación dialógica, conocer la investigación científica en su campo de trabajo e involucrarse en la implementación de actuaciones educativas que contribuyeran a transformar las dificultades en mayores y mejores oportunidades para estas menores que, por diferentes causas asociadas a la desprotección familiar, se ven abocadas a crecer en entornos institucionales.

Esta es la historia que se relata en esta tesis con el objetivo de poder aportar más evidencias a las ya existentes sobre cómo los espacios dialógicos de lectura en torno a textos científicos y clásicos de la literatura universal pueden contribuir a prevenir y superar la violencia de género, a generar redes de apoyo solidario y, al mismo tiempo, a transformar trayectorias de vida hacia un futuro mejor.

Estructura de la tesis

Además del resumen de investigación y la introducción al tema de estudio que ofrece el estado de la cuestión; este trabajo se estructura en dos partes principales que incluyen VII capítulos, cada uno con su propia introducción y apartado de conclusiones exceptuando los tres últimos capítulos de la tesis dedicados al análisis de la información, resultados y discusión y conclusiones finales de la investigación. La primera parte comprende los capítulos desde el I hasta el IV, en los que se exponen el marco teórico y el diseño metodológico del estudio. La segunda parte aporta el análisis de la información y los principales resultados y conclusiones de la tesis relacionados con el objeto principal de estudio y añade otras transformaciones no esperadas al inicio del estudio y que consideramos relevantes para abrir futuras líneas de investigación.

El primer capítulo de la tesis, «**La situación de vulnerabilidad de menores en sistemas de protección residencial**» aborda el impacto de la institucionalización en el desarrollo cognitivo, social y del lenguaje en menores que sufren privación del cuidado en el entorno familiar y desarrolla los diferentes factores de riesgo acumulado de exclusión social con especial atención a la desigualdad educativa. La revisión apunta a la desinstitucionalización como meta a nivel mundial para la protección de la infancia, pero aporta las claves de la investigación para que, mientras exista esta medida, se adopten los enfoques que mayores evidencias han demostrado en la mejora de la calidad del entorno institucional para el desarrollo y el bienestar de los niños y niñas con el fin de garantizar su interés superior. Por otro lado, se plantea el panorama histórico de los sistemas de protección residencial de la infancia en España así como el contexto actual en Cantabria y en el piso tutelado objeto de estudio. Finalmente, se aportan las conclusiones de esta revisión de la literatura científica identificando las necesidades adicionales para la

superación de las desigualdades socioeducativas y la disminución del riesgo de exclusión social en menores en situación de guarda o tutela institucional.

En el segundo capítulo, **«La socialización preventiva de la violencia de género en menores y adolescentes»**, se expone brevemente la magnitud actual de la violencia de género en España, con especial atención al preocupante aumento de su incidencia en menores y adolescentes, lo que hace indispensable la necesidad de abordar la socialización preventiva de la violencia de género desde las primeras edades y, especialmente, desde los diferentes contextos educativos, tal y como evidencian los últimos avances de la investigación en materia de prevención. Por ello, se dedica un apartado específico a las principales aportaciones de la teoría social de las relaciones afectivo-sexuales, que explica el fondo de la violencia de género a través de los modelos de atracción y elección tradicionales resultado de siglos de socialización, ya que «solo hay un patrón recurrente en todos los casos de violencia de género, y es que la persona agresora pertenece al modelo de Masculinidad Tradicional Dominante» (Natividad, 2019). Posteriormente, se aborda la importancia de las interacciones y el diálogo para la prevención y superación de la violencia de género y una de las contribuciones principales de la socialización preventiva en esta materia, que es el análisis de los mecanismos comunicativos que pueden lograr cambiar nuestra socialización hacia modelos no violentos e igualitarios, especialmente a través del análisis de las estructuras de poder que subyacen en las relaciones humanas y la reflexión acerca de cómo, desde los distintos actos comunicativos, podemos estar vinculando atracción y violencia, así como las perspectivas sociológicas para su superación a través de la teoría de los actos comunicativos. Por último, se plantean brevemente las aportaciones que hace el feminismo dialógico a la prevención de la violencia de género a través de la solidaridad, la lucha contra la desigualdad en todos los ámbitos de la sociedad, la defensa de la libertad de decisión y la inclusión de las voces de todas las mujeres en el discurso feminista.

El tercer capítulo, «**La lectura dialógica como medida científica para la superación de desigualdades socioeducativas**» explica los antecedentes de la lectura dialógica como Actuación Educativa de Éxito, desarrolla las bases teóricas de la concepción comunicativa del aprendizaje dialógico y sus implicaciones en la práctica de las tertulias dialógicas, así como los principios del aprendizaje dialógico y los procedimientos generales para su implementación. A continuación, se expone la contribución de los espacios dialógicos de lectura a la socialización preventiva de la violencia de género y las evidencias de la investigación existente acerca de otras transformaciones dirigidas a la superación de desigualdades socioeducativas derivadas de su implementación.

En coherencia con la pregunta y los objetivos de la investigación, en el cuarto capítulo titulado «**Diseño metodológico**», justificamos la elección de la metodología comunicativa en este estudio por las evidencias existentes acerca de su contribución a la socialización preventiva de la violencia de género. Asimismo, se describen las preguntas y objetivos de investigación, las técnicas de recogida de la información utilizadas, todas ellas desde una orientación comunicativa, la muestra de la investigación y las categorías de análisis con sus dimensiones exclusoras y transformadoras. Por último, se abordan más ampliamente las cuestiones éticas en el desarrollo de esta tesis y las limitaciones de la investigación.

Los capítulos V, VI y VII componen la segunda parte de la tesis, dedicada al desarrollo de las principales contribuciones de esta investigación sobre el potencial de las tertulias dialógicas para la socialización preventiva de la violencia de género en menores supervivientes en un centro de acogimiento residencial dependiente de los Servicios Sociales del Gobierno de Cantabria.

El quinto capítulo recoge el «**Análisis de la información**» obtenida y su codificación en función de las categorías y subcategorías de las competencias para la socialización preventiva de la

violencia de género, así como la codificación en función de otras transformaciones evidenciadas aparte del objeto central de la tesis.

El sexto capítulo presenta los **«Resultados»** de la tesis a través de los relatos más significativos obtenidos a través de las diversas técnicas de orientación comunicativa y las diferentes reuniones para el desarrollo de las tertulias dialógicas.

El séptimo capítulo se dedica a la **«Discusión y conclusiones»** finales de la tesis doctoral, aportando una breve valoración del impacto social del estudio y las líneas futuras de investigación que pueden derivarse del mismo.

Por último, se cita la bibliografía consultada y se adjuntan en anexos tanto el protocolo ético de consentimiento de participación en la investigación, cuyo proceso fue explicado y dialogado entre todas las partes implicadas, como los guiones que han orientado todas las técnicas comunicativas de recogida de la información.

Principales conceptos que enmarcan la investigación

Una de las motivaciones primordiales de esta tesis, es contribuir a generar conciencia y visibilidad sobre la situación de desigualdad en la que se sitúa la infancia en sistemas de institucionalización y, a su vez, determinar cómo la lectura dialógica puede contribuir desde diferentes ámbitos de impacto a desafiar las trayectorias de riesgo de exclusión socioeducativa que los estudios descriptivos evidencian en un alto porcentaje para menores y adolescentes bajo medidas de protección residencial en todo el mundo.

A lo largo del trabajo, los términos «lectura dialógica» y «Tertulia Dialógica», «Tertulia Literaria Dialógica» o, sencillamente, «Tertulia»; se utilizan indistintamente para describir la situación de construcción colectiva de significado y conocimiento a través de la interacción dialógica mediada por obras científicas y clásicos de la literatura universal, tal y como se desarrolla más ampliamente en el Capítulo III de la tesis. De la implementación de esta actuación, desembocan dos mejoras clave en este estudio sociológico que dan lugar a otras dos terminologías principales. Por un lado, la «socialización preventiva de la violencia» o «socialización preventiva de la violencia de género», definidas aquí en base a la línea de investigación de CREA¹⁷ que vincula la incidencia de la violencia de género a la socialización en modelos de atracción tradicionales dominantes y aporta las claves para superarla en el diálogo sobre modelos alternativos igualitarios (Capítulo II). Por otro lado, y derivado del gran aporte instrumental y académico de la lectura dialógica, destaca la contribución al «éxito educativo», definido en esta investigación como la recuperación de aspiraciones académicas por parte de estas menores, superación del fracaso escolar y aumento de las posibilidades de finalización de la Educación Secundaria Obligatoria y la continuación en estudios postobligatorios o universitarios.

El primer capítulo de la tesis, desarrolla algunos conceptos propios del sector de protección a la infancia que resultan clave en este estudio. En este sentido, con «acogimiento residencial» nos referimos a aquellos servicios y recursos estatales que amparan a menores y adolescentes con medidas protectoras de separación de su núcleo familiar por periodos que van desde días hasta años, incluyendo tanto hogares de acogida para grupos pequeños como grandes instituciones. Así, cuando se hace referencia a los «sistemas de protección» a la infancia y a la adolescencia, a no ser que se indique específicamente, estaremos excluyendo todas aquellas medidas que se llevan a cabo desde el acogimiento familiar, bien a través de familia extensa, familias de acogida

¹⁷ Community of Researchers on Excellence for All (CREA). Recuperado de: <https://crea.ub.edu/index/?lang=es>

o adopción. Por su parte, al hablar de «piso tutelado» aludimos al tipo de acogimiento residencial objeto de estudio y con «educadoras sociales» nos referiremos a las profesionales diplomadas o graduadas en Educación Social o Técnicos procedentes del ciclo formativo de Grado Superior en Integración Social, que trabajan concretamente en el piso tutelado objeto de estudio en contacto directo con las menores y se ocupan de la intervención educativa y de su acompañamiento, atención y cuidado. Asimismo, al mencionar a «las menores» o «adolescentes» aludimos a las adolescentes con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años que participan en la investigación y que, por diferentes causas de desprotección familiar, incorporan medidas de protección en el recurso residencial objeto de estudio, cuyo contexto y ámbito de actuación se desarrolla en este primer capítulo.

Motivación por el tema de estudio

El presente proyecto de tesis doctoral parte del deseo de despertar un sentimiento de solidaridad ante la invisibilización deshumanizada de las vidas de estas menores en situación de guarda o tutela institucional en un recurso de protección residencial, contribuir a mejorar su trayectoria de vida aumentando sus expectativas de un futuro mejor y tejiendo con ellas, tertulia tras tertulia, una red de apoyo solidario que pueda servir de referente a otras menores para prevenir y superar situaciones de violencia y desigualdad y ampliar sus expectativas de un futuro mejor.

CAPÍTULO I – LA SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD DE MENORES EN SISTEMAS DE PROTECCIÓN RESIDENCIAL

«La deshumanización, que resulta del orden 'injusto', no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia»

(Freire, 2012, 103).

1.1. Introducción

«Se estima que 2,7 millones de niños y niñas en todo el mundo viven en instituciones de acogida. Las cifras son probablemente solo la punta del iceberg»

(Petrowski, Cappa & Gross, 2017).

«Con la acogida en orfanatos e instituciones, las niñas y niños que ya son vulnerables debido a la separación familiar están en un mayor riesgo de sufrir violencia, abusos o daños a largo plazo en su desarrollo cognitivo, social y emocional»

(Cornelius Williams, director asociado de Protección Infantil en UNICEF).¹⁸

«En España, aproximadamente 17.527 menores de 18 años viven en sistemas de acogimiento residencial bajo medidas de protección a la infancia»

(Gobierno de España, 2017).¹⁹

A lo largo de la historia de la humanidad, la protección a la infancia no ha sido siempre un tema de especial interés social ni científico hasta al menos el siglo XIX, cuando autores de reconocido prestigio como Charles Dickens o Karl Marx denunciaban la situación de pobreza, desamparo y

¹⁸ UNICEF (1 de junio de 2017). Recuperado de: <https://www.unicef.es/prensa/al-menos-27-millones-de-ninos-en-el-mundo-viven-acogidos-en-instituciones>

¹⁹ Gobierno de España (2017). *Infancia en datos*. Recuperado de: <http://www.infanciaendatos.es/datos/graficos.htm?sector=infancia-vulnerable>

trabajo infantil en las sociedades industriales²⁰. Posteriormente, en 1946 y bajo el nombre de *United Nations International Children's Emergency Fund*, se funda UNICEF con el objetivo de prestar especial ayuda a niños y niñas tras la Segunda Guerra Mundial, pasando a formar parte permanente de la ONU en 1953 como agencia especializada en la protección a la infancia en todo el mundo, aunque no será hasta 1959 cuando este objetivo reciba mayor atención a raíz de la adopción internacional de la Declaración de los Derechos del Niño [y de la Niña].²¹

Desde el origen de los sistemas europeos de atención a la infancia a finales del siglo XVIII y hasta buena parte del siglo XX, el enfoque prioritario fue la institucionalización en orfanatos, internados, centros de acogida u hospitales para personas con discapacidad (Anglin, 2002). Más tarde, surgió la corriente ideológica actual por la desinstitucionalización impulsada por los análisis gubernamentales sobre el elevado coste económico de la medida y a partir de influyentes estudios sociológicos como el de Goffman (1961) sobre el aislamiento social, la falta de intimidad o la «mutilación del yo» de las personas internadas en psiquiátricos; o los trabajos desarrollados para la Organización Mundial de la Salud (OMS) por parte del psiquiatra infantil Bowlby (1952) acerca de los daños en el desarrollo de los niños y niñas a partir de la hipótesis de la privación materna. En los años sesenta y setenta, el enorme impacto de estas investigaciones tanto a nivel científico como social y político, alertó a la opinión pública y supuso grandes avances en las formas de entender la atención a la infancia en riesgo en la mayoría de los países europeos, aunque no será hasta la década de los ochenta cuando se inicien cambios en este sentido en España (del Valle & Fuertes, 2000).

Los paradigmas actuales del acogimiento residencial destacan por la preocupación a la hora de adecuar las medidas de protección a las necesidades de desarrollo de los y las menores, por

²⁰ Wikipedia: Infancia. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Infancia>

²¹ Wikipedia: UNICEF. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Unicef>

mejorar la calidad del ambiente y cuidado institucional y por mantener siempre que sea posible el vínculo familiar. Sin embargo, al tiempo que se avanza en estos aspectos, uno de los mayores retos para los sistemas de protección institucional de la infancia en toda Europa es favorecer una mirada más amplia enfocada hacia el rendimiento escolar como clave para romper con la desigualdad educativa, favorecer la transición a la vida adulta y contribuir a la inclusión social de esta población en riesgo. En la línea, un estudio de seguimiento sobre el riesgo de exclusión de jóvenes bajo tutela institucional en España, apunta a las bajas expectativas académicas, a la poca prioridad sobre su escolaridad por parte de profesionales y responsables de los sistemas de protección en nuestro país y a la invisibilidad que sufren dentro del sistema educativo como factores que están obstaculizando su inclusión social (Montserrat, Casas & Malo, 2013).

A lo largo de este Capítulo, se desarrollan los factores de riesgo de exclusión social y las consecuencias en el desarrollo cognitivo que tradicionalmente se derivan de la institucionalización, así como las diferencias entre los ambientes de crianza familiar y residencial que explican, en parte, la situación de desigualdad. Posteriormente, se describe la situación actual de la protección residencial de menores en España a través de un breve apunte sobre su evolución histórica, los principios fundamentales de los sistemas de tutela, los estándares de calidad desarrollados en el acogimiento residencial y las características y criterios de la red de protección institucional de menores en Cantabria, así como el contexto general del Piso Tutelado objeto de estudio. Como veremos, la educación juega un papel clave en la superación de las desigualdades y en la disminución del riesgo de exclusión social.

1.2. El impacto de la institucionalización en el desarrollo y los procesos de inclusión socioeducativa

1.2.1. Consecuencias en el desarrollo cognitivo, social y del lenguaje

Los antecedentes de malos tratos en el entorno familiar conllevan impactos adversos en el desarrollo cognitivo, social y del lenguaje que la institucionalización, generalmente, no logra reparar (Hodges & Tizard, 1989; Nelson, 2007; Tottenham et al., 2010). Por otro lado, las investigaciones sobre los sistemas residenciales de protección a la infancia evidencian que la estimulación sensorial, cognitiva y lingüística en estos centros de menores está altamente empobrecida, afectando de manera grave al desarrollo de niños y niñas que, en muchos casos, ya previamente han sufrido privación de cuidados y de estimulación adecuada por parte de su familia de origen (Juffer et al., 2011; Nelson et al., 2007).

El lenguaje y la interacción social son claves para el desarrollo de todas las personas (Bruner & Haste, 1997; Mercer, 2016; Mercer, Hargreaves & García-Carrión, 2016; Vygotsky, 2015) y la etapa infantil constituye un periodo muy importante para la adquisición de estas habilidades de comunicación cuya impronta repercute tanto en el bienestar infantil inmediato como en su posterior éxito social y educativo (García-Carrión & Villardón-Gallego, 2016; Heckman, Moon, Pinto, Savelyev & Yavitz, 2010; Lum, Powell, Timms & Snow, 2015; Magnuson, Meyers, Ruhm & Waldfogel, 2004). Los estudios evidencian carencias considerables en la calidad lingüística de los niños y niñas que han sufrido malos tratos, tanto a nivel comprensivo como expresivo (Goldfarb, 1945; Lum et al., 2015; Lum et al., 2018), así como déficits en la cantidad de vocabulario adquirido (Goldfarb, 1943; Hart & Risley, 1995). Esta privación en la cantidad y

calidad de habilidades y competencias lingüísticas que sufren menores con antecedentes de maltrato y experiencia prolongada de cuidado institucional fuera de su familia de origen, está generando una desigualdad que se gesta en edades tempranas, se acrecienta a lo largo de la vida y tiene un impacto comprobado en otras limitaciones cognitivas que afectan también a la conciencia fonológica y al aprendizaje de la lectura y la escritura (Cobos-Cali et al., 2018; Romero, García, Ortega & Martínez, 2009) y, en consecuencia, disminuyen las posibilidades de rendimiento académico futuro (Cobos-Cali, Ladera, Perea & García, 2018; Hart & Risley, 1995; Lum et al., 2018).

Otros efectos negativos de la institucionalización prolongada se asocian a un desarrollo cerebral atípico, especialmente en la corteza pre-frontal, y a cambios neurobiológicos en las estructuras del sistema límbico como la amígdala o el hipocampo que afectan al desarrollo y a la regulación emocional (Nelson, Bos, Gunnar & Sonuga-Barke, 2011; Pollak, Vardi, Putzer-Bechner & Curtin, 2005; Tottenham et al., 2010). En el ámbito de la salud mental, estos cambios en la anatomía cerebral pueden producir un aumento de los riesgos de sufrir psicopatologías y sintomatologías psiquiátricas e inciden en trastornos de apego, estrés postraumático, ansiedad o depresión (Bos et al., 2011; Christ, Kwak & Lu, 2017; Hodges & Tizard, 1989; Kreppner et al., 2007; Morton, 2018; Pollak et al., 2005). La investigación demuestra que el desarrollo del cerebro depende enormemente de la combinación de mecanismos de experiencia sensorial, cognitiva, lingüística y social (Kandel, 2012) en entornos interactivos, recíprocos, receptivos, afectivos, previsibles y coherentes (Balbernie, 2001; Greenough, Black & Wallace, 1987; Goldfarb, 1943) y la carencia de estos elementos en muchas formas de vida institucional, puede llevar a un cableado incorrecto de los circuitos neuronales y a un impacto en la estructura cerebral que provoca también déficits en la memoria y la atención (Berens & Nelson, 2015; Juffer et al., 2011; Nelson et al., 2011; Rutter et al., 2010; Sheridan et al., 2010).

Los estudios de Goldfarb (1943; 1945) y los desarrollados posteriormente por Bowlby (1952) para la OMS, fueron particularmente influyentes a la hora de evidenciar las consecuencias negativas de la institucionalización en el desarrollo también a nivel social. En la línea de investigaciones más recientes, estos trabajos probaron efectos de inmadurez social, baja capacidad para establecer vínculos personales selectivos, pasividad y apatía, inestabilidad y falta de control emocional, comportamiento irreflexivo, inseguridad, interacciones incoherentes que no demostraban cautela hacia personas adultas desconocidas o aparición de estereotipias de autoestimulación casi autísticas (Beckett et al., 2002; Browne, 2009; Johnson, Browne & Hamilton-Giachritsis, 2006; Smyke, Dumitrescu & Zeanah, 2002; Juffer et al., 2011; Tottenham, 2012). La hipótesis del estrés crónico derivado de un ambiente institucional estresante (McCall, 2013) y la falta de una figura de apego seguro en la primera infancia se describen como unas de las causas más relevantes para el daño en el desarrollo cerebral y los problemas de interacción que sufren las niñas y niños institucionalizados (Bakermans-Kranenburg et al., 2011; Balbernie, 2001; Baldwin et al., 2019; Browne, 2009; Johnson et al., 2006).

Como se observa, casi todos los dominios del desarrollo en menores que han recibido atención institucional se ven profundamente afectados, incluyendo el retraso en el desarrollo físico, cognitivo, social y del lenguaje (da Silva et al., 2016; Lum et al., 2018; McCall, 2013) o la dificultad para establecer vínculos de apego seguro con los y las trabajadoras que se ocupan de su cuidado (Petrowski, Cappa & Gross, 2017). Estos preocupantes impactos adversos no se deben únicamente a la institucionalización en sí teniendo en cuenta el historial de maltrato y/o negligencia parental que han sufrido estas y estos menores, pero la investigación sí evidencia que presentan graves desigualdades con respecto a las niñas y niños no institucionalizados y que estos efectos negativos se revierten cuando se encuentran para ellos y ellas hogares de

acogida y adopción estables que les proporcionan los cuidados necesarios desde un núcleo familiar protector (Kreppner et al., 2007; Sheridan et al., 2010; Stevens et al., 2018).

Los estudios alertan de que incluso un «buen» cuidado institucional puede tener efectos perjudiciales en términos de apego para la interacción social posterior, dependiendo en gran medida de la consistencia del cuidador o cuidadora y de su sensibilidad, calidez y atención selectiva, individual y afectuosa con los niños y niñas (Johnson et al., 2006; McCall, 2013). Además, el meta análisis de Van IJzendoorn y col. (2008) sobre 75 estudios en 19 países diferentes evidenció que estas desventajas en el desarrollo en comparación a niños y niñas que crecen en un núcleo familiar protector se vinculan también, generalmente, a variables de edad de ingreso en la institución infantil y tiempo de permanencia en ella, de acuerdo con investigaciones más recientes (Berens & Nelson, 2015; da Silva et al., 2016). No obstante, los resultados de varios estudios sobre los llamados «periodos sensibles» para el desarrollo cerebral en niñas y niños criados en instituciones, sugieren que no existe una edad crítica tras la que no sea posible la recuperación (Zeanah, Gunna, McCall, Kreppner & Fox, 2011), dado que el sistema en desarrollo es altamente plástico (Tottenham, 2012) y existen mecanismos de apoyo social y regulación emocional vinculados a la resiliencia para la superación de la adversidad, el estrés crónico y el trauma (Horn & Feder, 2018). Por ello, siendo las niñas y niños institucionalizados una población en alto riesgo de inequidad (McCall, 2013), al tiempo que se potencian los programas para la des-institucionalización a través de la adopción y el acogimiento familiar, urgen medidas para mejorar los entornos institucionales y la sensibilización, capacitación y formación de los y las profesionales de estos centros, contando con evidencias científicas sólidas de que la calidad de sus interacciones verbales y no verbales hacia los niños y niñas produce avances sustanciales en el desarrollo físico, mental, social y emocional, incluso para menores con discapacidad (Baldwin et al., 2019; McCall, 2013).

1.2.2. Factores asociados de riesgo de exclusión social

La desintegración del núcleo familiar es uno de los factores que la *Social Exclusion Unit* (2001) contempla a la hora de valorar el riesgo de exclusión social, ya que las experiencias de vida tempranas y la calidad de los entornos donde las niñas y niños crecen y se desarrollan, tienen impactos sustanciales en su trayectoria de vida adulta.

Los estudios longitudinales desarrollados sobre las trayectorias de vida de niñas y niños en sistemas de protección, demuestran que a la negligencia o el maltrato sufrido en el entorno familiar como problemas previos a la institucionalización, se le unen posteriores desventajas sociales, económicas y de salud que empiezan a aparecer en la adultez temprana (Brännström, Forsmana, Vinnerljunga & Almquist, 2017; Viner & Taylor, 2005).

Una de ellas es el alto riesgo de desempleo, siendo el acceso al mundo laboral un factor muy importante para la inclusión social, especialmente en los casos de población vulnerable como las y los jóvenes que salen de los sistemas de protección residencial (Arnau-Sabatés & Gillian, 2015). Entre otras circunstancias de riesgo acumulado, se identifican mayores probabilidades de sufrir pobreza, encarcelamiento, falta de vivienda digna o mayor exposición a la violencia a causa de las múltiples adversidades que reflejan sus historias de vida (Raviv, Taussig, Culhane & Garrido, 2010). Concretamente, la investigación sobre adolescentes en atención residencial, evidencia también un mayor riesgo de conducta antisocial y delincuencia (Maneiro, Gómez-Fraguela, López-Romero, Cutrín & Sobral, 2019), así como otros factores de riesgo psicosocial (Martin et. al, 2013) que se asocian a estancias prolongadas en los centros de menores en relación a la inestabilidad del entorno, las necesidades educativas no cubiertas derivadas de los malos tratos sufridos, las bajas expectativas sobre su desarrollo y su desempeño académico o el aumento de las probabilidades de exposición a las drogas y a la violencia (Brännström et al.,

2017; Tessier et al., 2018). Asimismo, otros estudios revelan mayor riesgo de sufrir violencia de género (Crooks, Jaffe, Dunlop, Kerry & Exner-Cortens, 2019; Jaffe, Fairbairn & Sapardanis, 2018; Wolfe et. al, 2003). En este sentido, el trabajo de Crooks et al. (2019) ofrece una extensa revisión de los programas más efectivos para la prevención de la violencia de género, pero también identifica serias brechas para grupos vulnerables de victimización como es el caso de menores y adolescentes en sistemas de protección a la infancia y cuyo alto riesgo se encuentra ampliamente documentado.

Todos estos factores van configurando mayores dificultades en el aprendizaje y desempeño académico, pero también aportan claves para la protección. En cuanto al entorno escolar, Harder y col. (2014) apuntan a la necesidad de mayor y mejor capacitación docente para hacer frente a la desmotivación académica y los problemas de comportamiento del alumnado en sistemas de protección residencial. En el caso de los centros de menores, se necesita más investigación centrada en esta población para desarrollar programas efectivos destinados a prevenir el fracaso escolar como variable de alto riesgo para la exclusión social, pues el mayor problema de las y los menores institucionalizados es que llegan a la adultez con un bajo nivel educativo (Brännström et al., 2017). Simultáneamente, es imprescindible poner el foco en la prevención de la violencia de género que, según datos de la Organización Mundial de la Salud (2017) y UN Women (2017), afecta en cifras elevadas en torno a un 35%, apuntando al bajo nivel de instrucción como uno de los factores asociados a un mayor riesgo de victimización en edades cada vez más tempranas (Adhia, Kernic, Hemenway, Vavilala & Rivara, 2019).

La transición a la vida adulta e independiente de menores en instituciones continúa siendo un desafío tanto para la investigación como para las políticas de bienestar social (Fernandez & Barth, 2010). Por ello, para revertir las desigualdades a las que se enfrenta esta población, deben contemplarse desde todos los ámbitos de acción, necesidades adicionales dirigidas a

superar los bajos índices de finalización de la educación obligatoria, su escasa presencia en estudios superiores y la incidencia de estos factores en posteriores problemas de desempleo y otras desventajas psicosociales a largo plazo que suponen factores de riesgo de exclusión social (Cage, 2018; Dill, Flynn, Hollingshead & Fernandes, 2012; Lum et al., 2018; Maclean, Taylor & O'Donnell, 2017; Tessier, O'Higgins & Flynn, 2018). A su vez, se ha comprobado que la calidad de las interacciones entre educadoras o educadores y menores en centros de protección así como la estabilidad en el cuidado y la atención, mejoran sustancialmente el bienestar, reducen los problemas de conducta y, probablemente, sean el factor humano más influyente tanto en el comportamiento durante la experiencia de institucionalización como en el impacto en su trayectoria de vida posterior (Bell, Romano & Flynn, 2015). Así, tal y como se refleja en la tabla 6, mientras existan niñas y niños institucionalizados, urgen medidas para la mejora de la formación de las y los profesionales que prestan servicio en los centros de menores así como programas para el cambio institucional (véase Tabla 4, a continuación).

Así, al tiempo que se aúnan esfuerzos para la mejora del ambiente institucional y de la calidad de las interacciones dentro de los centros de menores, se debe poner el foco en la repercusión académica y la prevención de la violencia de género para transformar las dificultades de partida y aumentar sus posibilidades de inclusión social a través de la educación y la socialización hacia la no violencia.

Tabla 4

Factores de protección para la inclusión socioeducativa de menores en sistemas de protección residencial

INTERVENCIONES ORIENTADAS A LA DES-INSTITUCIONALIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la investigación internacional para lograr la des-institucionalización - Mejorar la coordinación entre los sistemas de protección a la infancia - Mejorar las políticas, el apoyo profesional y las ayudas sociales de apoyo a las familias de origen - Promover programas efectivos para la adopción y el acogimiento familiar - Incrementar las ayudas, formación, sensibilización y apoyo social a las familias de adopción y acogimiento
INTERVENCIONES DESDE EL ENTORNO INSTITUCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Formación permanente basada en evidencias científicas para las y los profesionales del cuidado institucional - Enfoque instrumental de las actuaciones educativas implementadas en los centros de menores - Promoción de un ambiente alfabetizador y más familiar - Creación de entornos seguros de violencia 0 - Participación de las y los menores en la toma de decisiones - El papel de las educadoras y educadores: <ul style="list-style-type: none"> Altas expectativas y promoción de aspiraciones académicas de las y los menores institucionalizados Participación en los centros educativos de las y los menores Asistencia y apoyo en las tareas escolares Incidencia en la calidad y cantidad de interacciones con las y los menores

Fuente: Elaboración propia.

1.2.3. La desigualdad educativa

Si bien la desigualdad es un reto pluridimensional, sus dos ejes vertebrales se centran en el ámbito de los resultados y de las oportunidades, siendo la educación un instrumento político clave para romper con estas barreras y avanzar hacia la igualdad social²².

Así, la Agenda 2030²³, como resultado del compromiso de los 193 Estados miembros de la ONU, contempla mitigar la desigualdad y la injusticia como uno de los mayores desafíos del mundo actual y para ello, el informe Eurostat (2016) vuelve a resaltar que la educación y la formación constituyen el núcleo motor para el crecimiento y el empleo en Europa, considerando el abandono prematuro del sistema educativo como un factor de alto riesgo para la exclusión social, y estableciendo que la educación secundaria es el nivel mínimo de estudios para facilitar la inclusión social de la ciudadanía:

Los [y las] jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación carecen de competencias esenciales y corren el riesgo de enfrentarse a problemas graves y persistentes en el mercado laboral y a la pobreza y la exclusión social. Las personas que abandonan prematuramente la educación y la formación y que se incorporan al mercado laboral tienen más probabilidades de tener empleos precarios y mal remunerados y de recurrir a programas de asistencia social y otros programas sociales (Eurostat, 2016, 110).

Para contribuir a «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas» (ODS2030), la UE propone

²² European Commission. *Ficha temática del semestre europeo: Lucha contra las desigualdades*. Disponible en https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_addressing-inequalities_es.pdf

²³ ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Disponible en https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

reducir el abandono escolar prematuro y mejorar el nivel de estudios, con especial énfasis en la población más vulnerable:

El apoyo individual específico integra un apoyo social, económico, educativo y psicológico para los [y las] jóvenes que se hallan en dificultades. Esto es especialmente importante para aquellos [y aquellas] que tienen graves problemas sociales o emocionales que les impiden continuar sus estudios o formación²⁴.

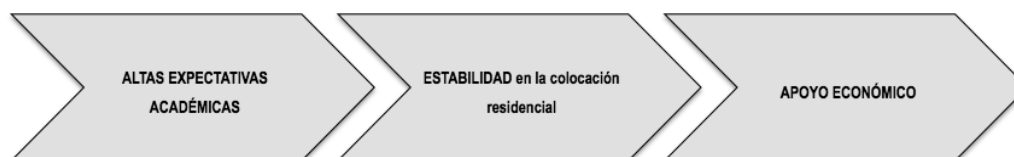
En este sentido, la investigación sobre menores en centros de protección, presenta evidencias sólidas de las graves desventajas a las que se enfrentan en comparación con los niños y niñas que se desarrollan en un entorno familiar normalizado y adecuado para su desarrollo (Baldwin et al., 2019; Brännström et al., 2017; *European Union Agency for Fundamental Rights*, 2016; García-Yeste et al., 2017). Concretamente, la desigualdad educativa en menores con experiencia de institucionalización, se traduce en percentiles más bajos en las áreas instrumentales de lectura, escritura y matemáticas, dificultades en la capacidad de razonamiento y resolución de problemas, desinterés y desmotivación por los estudios, asistencia irregular a los centros educativos, aumento de los niveles de absentismo y, finalmente, abandono escolar temprano (Flynn, Tessier & Coulombe, 2013; Kim & Chung, 2015; Lum et al., 2018; Maclean et al., 2017; Oh & Song, 2018; Sheppard, 2011). No obstante, la investigación sobre los logros educativos de menores y jóvenes en centros de acogida es muy limitada y los estudios existentes se centran en su mayoría en los antecedentes socioeconómicos de esta población, en el proceso de institucionalización y en sus efectos, siempre desde una perspectiva más social que educativa (Höjer, Johannson, Hill, Cameron & Jackson, 2008).

²⁴ UE (2011). *Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro*. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32011H0701%2801%29>

Para revertir estas desigualdades y mejorar el desempeño académico de las niñas y niños institucionalizados con el fin de asegurar mayores y mejores oportunidades de futuro, el papel de los educadores y las educadoras sociales en los centros de menores, es crucial. Tanto las expectativas académicas que proyecten sobre su educación como su nivel de implicación y participación en los centros educativos de escolarización, la inclusión de las voces de los y las menores en la toma de decisiones que les afectan y el apoyo que les brinden en las tareas académicas, emergen en la investigación como predictores consistentes para contribuir al éxito educativo (Dill et al., 2012; Hermenau, Kaltenbach, Mkinga & Hecker, 2015; Flynn et al., 2013; Lum et al., 2018; Withington, Duplock, Burton, Eivers & Lonne, 2017), por lo que incidir en la mejora de la formación y capacitación profesional en el ámbito de la educación social para la mejora de los resultados educativos de las y los menores institucionalizados es una medida a tener en cuenta para disminuir el riesgo de exclusión educativa y social. Al respecto, el Proyecto YIPPEE²⁵ financiado por la Comisión Europea y llevado a cabo en cinco países europeos, entre los que se encuentra España, identificó los tres factores más influyentes para el logro educativo y el acceso a estudios universitarios de las y los menores en centros de protección residencial:

Figura 4

Factores decisivos para el logro educativo de menores en sistemas de protección residencial



Fuente: Elaboración propia a partir de Höjer et al. (2008).

²⁵ Proyecto YIPPEE: *Young People from a Public Care Background: Pathways in Europe* (Dinamarca, España, Hungría, Reino Unido y Suecia).

Por un lado se comprobó que, en aquellos casos en que las y los profesionales del trabajo con menores proyectaban altas expectativas sobre su desempeño académico, aumentaba el rendimiento escolar y las probabilidades de acceso a estudios postobligatorios. Por otro lado, la estabilidad en la colocación residencial se asoció con mejores resultados académicos y tasas más bajas de abandono educativo temprano. Por último, las evidencias demuestran que en su mayoría, las y los menores en sistemas de protección cuentan con escaso o nulo apoyo económico por parte de su entorno familiar de origen y que este factor impide considerar el acceso a estudios universitarios, por lo que se necesitan más ayudas estatales dirigidas a este fin como medida de inversión de futuro para la inclusión social.

La educación es clave para superar la desigualdad y, al no contar con apoyo familiar, la transición hacia una vida independiente suele sucederse de manera forzada y acelerada para las y los menores en centros de protección (López, Santos, Bravo & del Valle, 2013), quienes por un lado reciben el mensaje de que los estudios son importantes mientras, por otro, se les aconseja que accedan cuanto antes al mundo laboral, lo que desemboca en el abandono educativo (Montserrat et al., 2013). Según el informe publicado en 2011 por el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad del Gobierno de España sobre los itinerarios educativos de jóvenes que habían pasado por el sistema de tutela institucional, «el modelo de bienestar español no prevé ayudas de carácter universal que permitan continuar los estudios cuando el joven [o la joven] alcanza los 18 años» (Montserrat, Casas, Malo & Bertrán, 2011, 39).

1.2.4. Diferencias entre la crianza familiar e institucional

Según la investigación, existen características ambientales comunes a la mayoría de las instituciones de acogimiento residencial. Por un lado, los espacios físicos suelen ser reducidos y los agrupamientos demasiado numerosos para asegurar una atención adecuada, y se caracterizan por la homogeneidad en cuanto a nivel de desarrollo, una medida excluyente con importantes consecuencias tanto en el desarrollo como, a largo plazo, en la reproducción de desigualdades socioeducativas (Buttaro & Catsambis, 2019). En cuanto a las interacciones que reciben los niños y niñas, se comprueba que la ratio por cuidador o cuidadora es demasiado alta, que muchas instituciones no cuentan con plantilla laboral estable y que el trabajo a turnos hace que haya personal que se ausente durante días, lo que dificulta atender a la necesidad infantil de contar con una figura adulta de referencia permanente. Por último, se evidencia que generalmente estas interacciones suelen ser muy limitadas, superficiales, altamente mediadas por el rol laboral y con bajos niveles de comunicación, afectividad y reciprocidad (McCall, 2013; St. Petersburg-USA Orphanage Research Team, 2008).

La tabla 5, a continuación, muestra la comparativa de algunos de los elementos que diferencian los ambientes de crianza en familias típicas de los propiamente institucionales, y que afectan a la calidad de los entornos para el desarrollo en la infancia (McCall, 2013).

Tabla 5

Elementos diferenciadores entre la crianza familiar e institucional

CARACTERÍSTICA	Familias	Instituciones
Número de menores	Bajo	Alto
Ambiente de desarrollo	Heterogéneo	Homogéneo
Ratio cuidador/a - niño/a	Baja	Alta
Número de cuidadores/as	Pocos	Muchos
Consistencia de cuidadores/as	Alta	Baja
Cuidado cálido, sensible y receptivo	Alto	Bajo

Fuente: Elaboración propia a partir de McCall (2013).

En España, la mayoría de los centros de acogimiento residencial, cuentan con una ratio de entre tres y cuatro menores por profesional, aunque las cifras confirman «una tendencia cada vez mayor a crear centros residenciales con capacidad para más de 20 plazas», lo que afecta tanto a esta proporción como a la inestabilidad en el cuidado por rotación del personal (Montserrat et al., 2011, 38). No obstante, las intervenciones dirigidas a mejorar las instituciones y la calidad de las interacciones entre el personal contratado y los niños y niñas, muestran avances muy positivos en muchos aspectos del desarrollo infantil (McCall et. al, 2016; St. Petersburg-USA Orphanage Research Team, 2008), por lo que tanto para la investigación como para las políticas de protección de la infancia, aumentar la calidad de los entornos y cuidados institucionales debería ser un ámbito de máxima prioridad y urgencia (Bakermans-Kranenburg et al., 2011). En la línea, las evidencias sobre neurociencia aportan hallazgos esperanzadores sobre la plasticidad cerebral apuntando a la experiencia de interacción social mediada por el lenguaje como clave para el desarrollo cognitivo (Kandel, 2012). Asimismo, pueden reforzarse simultáneamente la

estimulación cognitiva y el apoyo social a través de interacciones que reflejen procesos psicológicos superiores, pues su desarrollo es eminentemente social (Vygotsky, 2012).

En esta dirección, la intervención institucional en los estudios cuasi-experimentales desarrollados en orfanatos de Rusia (véase Tabla 6) contemplaba por un lado cambios estructurales para avanzar hacia un ambiente más familiar y, por otro, la capacitación profesional para el cuidado de los niños y niñas en la institución, que incluyó formación sobre desarrollo infantil y salud mental y un mayor énfasis si cabe en la importancia de la mejora de la calidad de sus interacciones hacia los niños y niñas, el aumento de la estimulación y la creación de redes de apoyo emocional (Crockenberg et al., 2008).

Tras esta intervención (St. Petersburg-USA Orphanage Research Team, 2008), se comprobó que la mejora de las interacciones puede reducir el estrés crónico de los niños y niñas, reorganizar formas de apego seguro (McCall, 2013, McCall et al., 2016) y mejorar sustancialmente el desarrollo físico, social y emocional (Crockenberg et al., 2008). En la línea, el informe de investigación publicado en 2012 por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España, define los estándares de calidad en el acogimiento residencial apuntando a que estos espacios «deben constituir lugares de convivencia confortables, acogedores, cálidos y similares en todo lo posible a una vivienda u hogar familiar» (del Valle, Bravo, Martínez & Santos, 2012, 29). En cuanto a los recursos humanos, se incide en la necesidad de cualificación, experiencia y estabilidad de la plantilla, se señala la conveniencia de poder contar con supervisión externa a través de la colaboración con profesionales de apoyo y, sobre todo, se subraya la importancia de favorecer una relación educativa entre las y los menores y el personal cualificado para su atención, centrando el foco en la calidad humana como «factor esencial de la calidad de la atención residencial» (del Valle et al., 2012, 36).

Tabla 6

Intervención para la mejora del desarrollo desde el cuidado institucional

MEJORA DE LAS INTERACCIONES CUIDADOR/A-NIÑO/A: « <i>Love these children</i> »
<p>Adquirir un compromiso personal con los niños y niñas</p> <p>Fomentar interacciones cálidas, sensibles y de respuesta contingente</p> <p>Seguir la iniciativa infantil</p> <p>Participar en interacciones y actos comunicativos verbales y no verbales recíprocos</p> <p>Hacer explícito el afecto</p>
CAMBIOS ESTRUCTURALES: « <i>More 'family-like' environment</i> »
<p>Reducir los agrupamientos a no más de 7 niños/as en la franja de edad 12-14</p> <p>Disminuir la ratio cuidador/a-niño/a a 6 en la franja de edad 9-12</p> <p>Asignar 2 cuidadores o cuidadoras de primera referencia por grupo para los turnos de día y 4 de segunda referencia</p> <p>Promover la inclusión y los agrupamientos heterogéneos</p> <p>Evitar, en la medida de lo posible, los cambios de grupo de niños y niñas y cuidadores y cuidadoras</p> <p>Asignar «horas familiares» por la mañana y por la tarde para el encuentro niños/as-cuidadores/as</p> <p>Implementar un sistema interno de monitoreo y supervisión del trabajo de capacitación de los cuidadores/as</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de McCall (2013).

1.3. Sistemas de protección residencial de menores en España

1.3.1. Breve apunte sobre su evolución histórica

Como se señalaba en la introducción, durante la mayor parte del siglo XX y hasta bien entrada la década de los ochenta, la protección de menores en España se desarrolló desde un enfoque de beneficencia centrado en la institucionalización. La medida, como respuesta predominante a la desprotección, se desarrolló a través de centros cerrados que aglutinaban a cientos de niños y niñas por tiempo indefinido, llegando a permanecer en muchas ocasiones durante toda su infancia y adolescencia (Alonso et al., 2008; del Valle, López, Montserrat & Bravo, 2008) y «con razones de ingreso enormemente variadas y no necesariamente vinculadas a lo que hoy entendemos por desamparo» (Bravo & del Valle, 2009b, 43). Se caracterizaban por proporcionar una atención no cualificada, centrada en necesidades muy básicas y con carácter autosuficiente, llegando a contar en su interior con escuelas, servicio médico, instalaciones deportivas o cine propio (del Valle & Fuertes, 2000).

A partir de los años setenta comienza a tomar fuerza en toda Europa una corriente crítica sobre las macroinstituciones que reivindicaba hogares de tipo familiar para las niñas y niños en situación de desamparo y su derecho a asistir a las escuelas de la comunidad y a utilizar los espacios públicos como cualquier otro niño o niña del barrio (Alonso et al., 2008; Bravo & del Valle, 2009b). Con la reforma legislativa de protección del menor impulsada por la Constitución Española de 1987 y a partir de la transferencia de competencias a las comunidades autónomas, se inicia el proceso de desarrollo de los sistemas públicos de servicios sociales en nuestro país y se produce un avance en este sentido en España. No obstante, el modelo se traducía en una igualdad homogeneizadora que invisibilizaba las diferencias impidiendo, por tanto, superar las

desigualdades de partida y los efectos adversos en el desarrollo a los que se enfrentan las niñas y niños que crecen fuera de su entorno familiar. Por otro lado, se basaba en la creación de entornos familiares de carácter sustitutivo, descuidando el derecho de las y los menores a recuperar en todo lo posible las relaciones o la convivencia con su familia de origen, por lo que «fue rápidamente revisado y desechado por el nuevo sistema de protección» (Alonso et al., 2008). Desde ese momento, tanto la Ley de Acogimiento y Adopción de 1987²⁶ como la posterior Ley Orgánica de Protección Jurídica del [y la] Menor de 1996²⁷, establecieron la prioridad de la crianza y el vínculo familiar a través de programas de intervención dirigidos al apoyo a las familias de origen con el fin de mantener los vínculos y recuperar la convivencia siempre que fuera posible, con lo que «el acogimiento residencial dejaba de ser una medida para criar niños y niñas sin hogar y pasaba a ser una medida temporal de atención al servicio de la solución definitiva, que pasaba por ser de integración familiar» (Alonso et al., 2008, 9).

Con este cambio legislativo, la institucionalización dejó de ser la única respuesta al desamparo de menores, «se establecieron medidas de intervención y apoyo familiar, así como el refuerzo de la adopción como medida de protección para que los [y las] menores pudieran de ese modo gozar de una nueva familia» (del Valle, 2009, 12). Así, la transición del acogimiento residencial en España puede definirse en tres fases en función del tipo de atención a las y los menores, abarcando los periodos del modelo de beneficencia y el modelo de familia de sustitución hasta el actual modelo de familia e infancia, tal y como se recoge en la Tabla 7 a continuación:

²⁶ Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil en materia de adopción, acogimiento familiar y otras formas de protección. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/52_d_Adopcion_BOE_19871117.pdf

²⁷ Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor [y la Menor], de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-1069>

Tabla 7

Evolución de los modelos de protección infantil y acogimiento residencial

	MODELO DE BENEFICENCIA	MODELO DE FAMILIA DE SUSTITUCIÓN	MODELO FAMILIA E INFANCIA
TIPO DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL	Institucional	Familiar	Especializado
PERFIL DE MENORES	Todas las edades Carencias familiares y socioeconómicas	Todas las edades Carencias familiares y socioeconómicas	Menores con medida de protección Mayoría de adolescentes Nuevos perfiles
TIPO DE HOGAR Y ATENCIÓN	Grandes centros y macroinstituciones Personas adultas cuidadoras	Hogares familiares Unidades familiares en residencias Personas adultas con rol parental (dimensión afectiva y convivencia estrecha)	Hogares especializados Educadoras y educadores sociales Educadoras y educadores especializados

Fuente: del Valle (2009).

Actualmente, existen diferentes causas por las que, temporal o permanentemente, el Estado²⁸ puede retirar a los padres y madres la guarda o custodia de sus hijos e hijas con el fin de garantizar el interés superior de las niñas y niños. Entre las más comunes en la Europa Occidental, se encuentran los casos de abuso y negligencia parental (Browne, 2009; Nelson et al., 2011). El abuso hace referencia a aquellos procesos en que se detecta que los padres o las madres infieren maltrato físico, psíquico y/o emocional a sus hijos e hijas; mientras la negligencia

²⁸ A lo largo del texto, la palabra «Estado» hace referencia al «conjunto de los órganos de gobierno de un país», según acepción número 7 del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=GjghaiH>

se define como la ausencia de cuidados, la indiferencia y la desatención severa a las necesidades específicas de la infancia para su desarrollo integral (Paavilainen & Tarkka, 2003).

Desde que en los años noventa comienzan a desarrollarse los actuales servicios especializados de acogimiento residencial, se han ido incluyendo otras causas de separación familiar para cubrir la atención a nuevas necesidades específicas en el marco de una crisis socioeconómica. En España, es el caso de nuevos perfiles de menores que llegan no acompañados/as procedentes en su mayoría de países africanos, menores con graves problemas de conducta, o la necesidad de centros de primera acogida y emergencia para intervenciones inmediatas así como recursos para la transición a la vida adulta e independiente, como es el caso de los pisos tutelados o de autonomía (Alonso et al., 2008).

1.3.2. Principios fundamentales de los sistemas de tutela

El artículo 7 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea²⁹ y el artículo 8 del Convenio Europeo de Derechos Humanos³⁰ reconocen para toda persona el respeto de su vida familiar, insistiendo desde el Consejo de Europa en la importancia de las relaciones familiares para el desarrollo de la infancia y en el derecho a la no privación del contacto con las figuras materna y paterna, excepto cuando este derecho resulte contrario a su interés superior. En esos casos, el Derecho internacional establece que, según la situación, el acogimiento familiar temporal o la adopción definitiva deben ser siempre medidas prioritarias de protección a la infancia frente al acogimiento residencial (Consejo de Europa, 2015). Sin embargo, la

²⁹ Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000/C 364/01). Disponible en http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

³⁰ Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (2010). Disponible en https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SPA.pdf

investigación revela que en Estados Unidos y Europa Occidental los sistemas de protección institucional se han extendido más rápido que los basados en entornos alternativos de cuidado familiar (Browne, 2009) y que la situación de vulnerabilidad en la infancia aumenta las probabilidades de recibir atención institucional dentro de un entorno de convivencia que se diseña para cubrir necesidades personales, funcionales, médicas, sociales y de vivienda (Galik, 2013).

UNICEF, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, define los sistemas de protección como

conjunto de leyes, políticas, normas y servicios necesarios en todos los ámbitos sociales -especialmente en el ámbito de bienestar social, la educación, la salud y la justicia- para apoyar la prevención de los riesgos relacionados con la protección y la respuesta en este sentido. Dichos sistemas forman parte de la red de protección social y se extienden más allá de ella [...]. Las competencias suelen estar repartidas entre distintos organismos del Gobierno y la prestación de servicios está en manos de las autoridades locales, proveedores no estatales y grupos comunitarios, por lo que la coordinación entre sectores y niveles, incluidos los sistemas rutinarios de remisión, es un componente necesario de los sistemas eficaces de protección de la infancia (UNICEF, 2008, 5, 6).

Según el conjunto de normativas de la Unión Europea que regulan la protección de la infancia, el Consejo de Europa y el Derecho internacional; existen seis principios generales de la acogida alternativa (Consejo de Europa, 2015). En primer lugar, esta se plantea como una solución provisional o temporal condicionada a la evolución de la vida familiar para garantizar la seguridad de los niños y niñas y facilitar la restitución y reintegración familiar en cuanto sea posible (ONU, 2010). En segundo, la acogida en un entorno familiar se considera la forma óptima del cuidado

alternativo para la protección y el desarrollo de menores. En tercer lugar, la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2018) establece que los Estados miembros deben garantizar el derecho a un tutor, tutora o representante legal para menores que sufren privación de cuidados parentales. En cuarto lugar, se debe garantizar la adopción de medidas que aseguren el interés superior de los y las menores (ONU, 2013) y su derecho a la información sobre su situación teniéndose en cuenta sus opiniones en función de su desarrollo evolutivo (ONU, 2009). En quinto lugar, en las modalidades de cuidado alternativo, ya sean en entorno familiar o residencial, debe garantizarse la aplicación de todos los derechos generales de la infancia reconocidos en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Por último y en sexto lugar, el artículo 4 de la CDN

obliga a los Estados a adoptar «todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole» para dar efectividad a la Convención. Esto es igualmente aplicable en el contexto de las medidas de cuidado alternativo. El artículo 17, apartado 1, letra c) de la Carta Social Europea revisada (CSE) obliga también a los Estados a adoptar todas las medidas necesarias y adecuadas para garantizar protección y ayuda especial a los niños y adolescentes que se vean privados temporal o definitivamente del apoyo de su familia (Consejo de Europa, 2015, 104).

La decisión acerca de la privación de cuidados parentales debe estar legalmente prevista, perseguir el fin legítimo de salvaguardar el interés superior del o la menor y ser necesaria en una sociedad democrática en la que los tribunales y la autoridad competente deben aportar motivos relevantes y suficientes que justifiquen la medida (Consejo de Europa, 2015). En estos casos, los sistemas de tutela en los Estados miembros de la Unión Europea, comparten principios

fundamentales de independencia e imparcialidad, calidad y cualificación especializada en el ámbito del bienestar y la protección a la infancia, rendición de cuentas conforme a la legislación vigente, sostenibilidad del sistema de protección, participación de las y los menores teniendo en cuenta sus opiniones y recibiendo información acerca de las modalidades de tutela y sus derechos de no discriminación por razón de edad, condición de inmigración, nacionalidad, sexo, origen étnico o cualquier otro motivo y prestándose especial atención a la dimensión de la violencia de género contra la infancia (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2018).

En España, el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social es actualmente el órgano competente en materia de protección a la infancia, y la modificación en 2015 de la *Ley de Protección Jurídica del [y la] Menor*³¹ incluyó un capítulo específico sobre estándares de calidad en el acogimiento residencial de menores en el que «se reconoce la relevancia de estos programas y la necesidad de que cuenten con una regulación formal» (Whittaker et al., 2017). Aunque tras la descentralización del sistema en 1987, cada gobierno autonómico designa un órgano administrativo responsable de esta materia en su territorio dando lugar a variaciones regionales en los servicios de protección y bienestar infantil (Höjer et al., 2008), desde todas las comunidades autónomas

se ha ido abandonando el modelo «de beneficencia», caracterizado por grandes instituciones, estancias largas y servicios carentes de coordinación, hasta convertirlo en sistemas de servicios sociales que intenta fomentar el acogimiento familiar como mejor opción dentro del sistema de protección a la infancia (Montserrat et al., 2011, 37).

³¹ Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8470>

Pese a estos avances, alrededor del 48% de los niños y niñas acogimiento, se hallan aún en centros residenciales (Montserrat et al., 2011), por lo que el movimiento actual aboga por profundizar en criterios de calidad en la atención residencial que respondan tanto a la cobertura de las necesidades básicas y de salud de las y los menores, como a su individualidad, respeto de sus derechos, preparación educativa y formación laboral, inclusión social, vínculo parental o a su desarrollo, autonomía y participación en los procesos de toma de decisiones que les afecten (del Valle & Fuertes, 2000). Por otro lado, tal y como establece el modelo de Intervención en acogimiento residencial editado por la Dirección General de Políticas Sociales del Gobierno de Cantabria, cualquier ingreso en un centro de acogimiento residencial ha de responder a un plan de caso individualizado con objetivos claramente establecidos y adscribirse a la finalidad de reunificación familiar, integración estable en familia alternativa, integración estable en un entorno residencial especializado o preparación para la vida independiente (Alonso et al., 2008).

1.3.3. Estándares de calidad en el acogimiento residencial

Con el objetivo de establecer un consenso sobre las prácticas en acogimiento residencial, el Gobierno de España, publicó en 2012 tres informes sobre los «Estándares de calidad en acogimiento residencial. EQUAR-E», resultado de un estudio desarrollado desde FAPMI³², con la colaboración de NIERU³³ y el Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo³⁴. El primero de ellos, presenta los estándares de calidad genéricos en el acogimiento residencial no especializado.

³² FAPMI: Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil. Recuperado de <https://www.fapmi.es/>

³³ NIERU: Asociación para el estudio y promoción del bienestar infantil (Asturias).

³⁴ GIF: Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://gifi.grupos.uniovi.es/>

Tabla 8

Estándares de calidad en acogimiento residencial

I. Los recursos	
ESTÁNDAR 1	Emplazamiento, estructura física y equipamiento
ESTÁNDAR 2	Recursos humanos
II. Los procesos básicos	
ESTÁNDAR 3	Derivación y recepción-admisión
ESTÁNDAR 4	Evaluación de necesidades
ESTÁNDAR 5	Proyecto de intervención individualizado
ESTÁNDAR 6	Salida y transición a la vida adulta
ESTÁNDAR 7	Apoyo a las familias para reunificación
III. Necesidades y bienestar	
ESTÁNDAR 8	Seguridad y protección
ESTÁNDAR 9	Respeto a los derechos
ESTÁNDAR 10	Necesidades básicas materiales
ESTÁNDAR 11	Estudios y formación
ESTÁNDAR 12	Salud y estilos de vida
ESTÁNDAR 13	Normalización e integración
ESTÁNDAR 14	Desarrollo y autonomía
ESTÁNDAR 15	Participación
ESTÁNDAR 16	Uso de consecuencias educativas
IV. Gestión y organización	
ESTÁNDAR 17	Gestión del programa
ESTÁNDAR 18	Liderazgo y clima social
ESTÁNDAR 19	Organización laboral
ESTÁNDAR 20	Coordinación entre profesionales

Fuente: del Valle, Bravo, Martínez & Santos (2012).

El segundo informe recoge algunas variaciones para el acogimiento residencial especializado de adolescentes con graves problemas emocionales y de conducta y, el tercero, analiza las opiniones de menores y jóvenes en sistemas de tutela institucional, cuya experiencia se ha tenido en cuenta para la elaboración del estudio. Todos los estándares de calidad resultantes se fundamentan, además, en un marco más amplio vinculado con principios de superior interés de

los y las menores; su derecho a vivir en familia; el papel complementario o subsidiario del acogimiento residencial; la prevalencia de las necesidades de los niños y niñas como eje primordial; el acogimiento residencial como una red de recursos flexible y especializada; la atención integral, individualizada, proactiva y rehabilitadora; la participación de los y las menores y sus familias; la normalización y especialización; y la transparencia, eficacia y eficiencia (del Valle et al., 2012).

Para su desarrollo, se evaluaron las experiencias de los diferentes recursos de protección residencial en España, se analizaron los estándares y recomendaciones legales de organismos nacionales e internacionales, se entrevistó a más de 400 menores y jóvenes en acogimiento residencial para valorar su experiencia, se revisaron las diferentes tipologías residenciales, se incorporó un panel de personas expertas de todo el Estado abriendo el proceso a otras entidades como los colegios profesionales de educadoras y educadores sociales y se realizaron estancias de investigación para conocer programas especiales de acogimiento residencial en países como Canadá, Escocia y Suecia (del Valle et al., 2012).

Al consenso científico sobre la necesidad de que los más pequeños [y las más pequeñas] vivan y crezcan en ambientes de tipo familiar, con figuras estables y permanentes que favorezcan sus procesos de apego, se ha unido recientemente el consenso político expresado en las conclusiones de la Comisión del Senado para el estudio de la adopción nacional y otras medidas de protección (2011). En ellas se recomienda que se limite definitivamente el uso del acogimiento residencial (...) y que la medida aplicable sea únicamente el acogimiento familiar (del Valle et al., 2012, 8).

Aún así, pese a la unanimidad en las evidencias de la investigación, las recomendaciones de los organismos internacionales y la propia legislación española tanto nacional como autonómica a la

hora de establecer el acogimiento familiar como medida prioritaria para la protección de la infancia y la adolescencia, en España continúa aumentando el número de menores en acogimiento residencial. Por esto, mientras se avanza en este cambio necesario, resulta evidente intentar evitar la disparidad de prácticas que se llevan a cabo entre las distintas administraciones de cada Comunidad o Ciudad Autónoma en España y considerar este conjunto de estándares de calidad consensuados y fundamentados en la literatura científica y técnica nacional e internacional, con el fin de proporcionar la mejor atención posible a las y los menores que se encuentran aún en medidas de protección de acogimiento residencial.

En relación al objeto de estudio de esta tesis, además de las necesidades de protección y desarrollo de los niños y niñas que no pueden permanecer en sus hogares, es clave atender a la necesidad educativa, por el alto riesgo de abandono temprano del sistema educativo o los bajos índices de acceso a estudios postobligatorios y universitarios. Así, a la característica fundamental de «temporalidad» del acogimiento residencial, se le unen «su carácter educativo, en su sentido más integral» (del Valle et al., 2012, 25) y «su carácter instrumental, ya que está al servicio de un Plan de Caso que debe contemplar una finalidad estable y normalizada» (del Valle et al., 2012, 25).

Dentro del primer informe sobre los criterios de calidad en el acogimiento residencial, el «Estándar 11: Estudios y formación» valora en los centros de protección indicadores de escolarización normalizada; rendimiento, cualificación y apoyo al trabajo escolar; equipamiento y material para el estudio; actividades y programas de refuerzo de habilidades de aprendizaje y objetivos de desarrollo de habilidades y hábitos de estudio; haciendo referencia a que

se han de buscar o realizar todos los apoyos necesarios cuando existen problemas de rendimiento escolar, así como trabajar en el propio hogar los hábitos de estudio y los

programas y tareas específicas que permitan superar problemas de aprendizaje y motivación (del Valle et al., 2012, 58).

Como se ha señalado en apartados anteriores, la relevancia del nivel de estudios se encuentra ampliamente documentada como factor más influyente para la prevención del riesgo de exclusión social siendo la desigualdad educativa uno de los impactos adversos más reiterados en la institucionalización de menores, por lo que el informe de indicadores de calidad indica que en todos los centros de acogimiento residencial «el apoyo al estudio y la lucha contra cualquier obstáculo que impida un adecuado progreso en la escolaridad y la formación debe ser un objetivo prioritario» (del Valle et al., 2012, 58). En este sentido, el «Estándar 20: Coordinación entre profesionales», subraya también la importancia del vínculo entre los centros educativos y las personas que intervienen con las y los menores en acogimiento residencial, no solo a través de entrevistas periódicas con el profesorado para el seguimiento educativo, sino mediante la participación activa en la vida escolar y en las asociaciones de familias.

1.3.4. Contexto general actual del acogimiento residencial en España

En España, en consonancia con la normativa europea e investigaciones internacionales y desde la ratificación de la *Ley de Acogimiento y Adopción* de 1987 pasando por la actual *Ley de protección de la infancia y la adolescencia* de 2015, toda la normativa en vigor establece la prevalencia del acogimiento familiar como medida prioritaria con respecto al acogimiento residencial. Sin embargo, el número de familias de acogida «sigue siendo proporcionalmente inferior al aumento del número de niños [y niñas] en centros residenciales y, por lo tanto, insuficiente para cubrir la demanda real» (Montserrat et. al, 2011, 38). Así, el acogimiento familiar, pese a constituirse como una medida prevalente para garantizar el interés superior de

las y los menores, ha continuado en tendencia decreciente en España, aumentando la modalidad de acogimiento residencial (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social del Gobierno de España, 2018), que se define como una medida de protección a la infancia y a la adolescencia

consistente en el cuidado y custodia del menor [o la menor], bien como contenido propio de la Tutela o con independencia de que esta se haya asumido, cuando se lleva a efecto mediante el ingreso del [o la menor] en un centro o establecimiento, sea propio o colaborador (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social del Gobierno de España, 2018, 16).

Según el último boletín de datos estadísticos publicado por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social del Gobierno de España (2018), se estima la cifra total de 47.493 menores en medidas de protección a la infancia en España incluyendo tanto el acogimiento residencial como el acogimiento familiar y la adopción. El ascenso significativo desde el año 2013 se explica por el aumento de las «tutelas ex lege», las «guardas» y otras causas referentes a «medidas en estudio». Dentro de este sistema, se reporta también en concreto, y en tan solo un año, un fuerte incremento en el total de los casos de acogimiento residencial, de 14.104 menores en 2016 a 17.527 menores en 2017 (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social del Gobierno de España, 2018).

El papel que cumple el acogimiento residencial está enormemente vinculado al tipo de plan de caso que establecen los [y las] técnicos de protección de menores, y siempre enfocado a una solución de tipo familiar o emancipadora, evitando la dependencia del hogar y las estancias innecesariamente largas (del Valle, 2009, 23).

En esta línea, según el manual de intervención socioeducativa en acogimiento residencial (Bravo & del Valle, 2009a), dentro del modelo actual de familia e infancia y en función de la edad y las necesidades específicas de las y los menores, las diferentes comunidades autónomas desarrollan una red especializada de acogimiento residencial formada por hogares de acogida hasta los tres años de edad, hogares de primera acogida y emergencia, hogares de convivencia familiar, hogares de preparación para la independencia de adolescentes, hogares para adolescentes con problemas emocionales o de conducta u hogares para menores procedentes de otros países que llegan a España sin familia (del Valle, 2009).

Las medidas legales de ingreso para menores en España en estos recursos de acogimiento residencial se llevan a cabo en centros tanto de titularidad pública como de entidades colaboradoras, y responden a diferentes situaciones (véase Tabla 9).

Tabla 9

Medidas legales de ingreso en centros de acogimiento residencial

TUTELAS «EX LEGE»
Se trata de una resolución adoptada por la entidad pública competente en la que se asume la tutela por ministerio de la Ley de un o una menor en casos de desamparo, llevando implícito en la práctica el ejercicio de la guarda.
GUARDAS VOLUNTARIAS
Se asumen como resolución adoptada por la entidad pública competente y siempre a petición de padres, madres, tutores o tutoras legales cuando justifiquen incapacidad por causas graves para el cuidado de un o una menor.
GUARDAS JUDICIALES
Sin declaración de desamparo, se establecen por resolución judicial en situaciones de conflicto grave y violencia familiar cuando una o uno de los progenitores sí está en condiciones de seguir asumiendo sus responsabilidades de protección al niño, niña o adolescente.
GUARDAS PROVISIONALES
Se producen cuando a consecuencia de una situación de urgencia, la entidad pública competente asume la atención inmediata de un o una menor con carácter temporal hasta la resolución de su expediente.
OTRAS CAUSAS
Se contempla en este caso cualquier motivo de alta diferente a las guardas o tutelas y los expedientes en estudio o las medidas de apoyo previo al estudio del plan de actuación y dictamen posterior de la medida protectora.

Fuente: Elaboración propia.

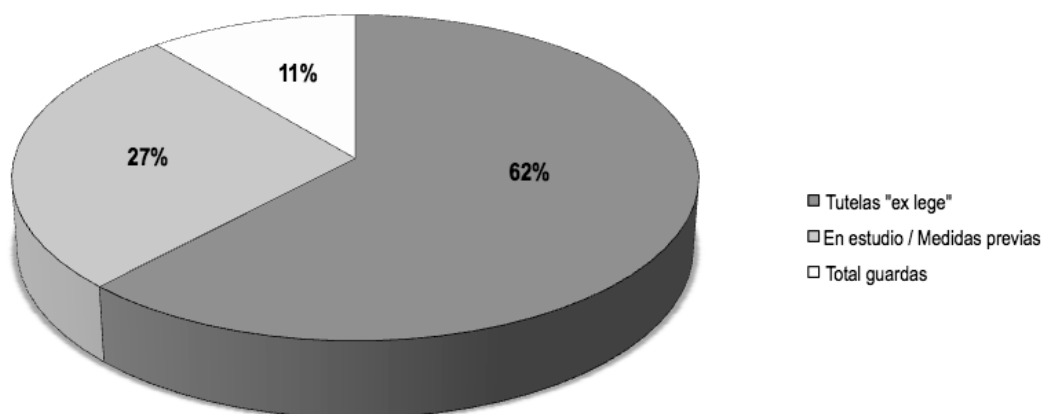
Actualmente, las tutelas «ex lege» son el motivo principal por el que menores en España reciben atención residencial dentro del sistema de protección (véase Figura 5). Se trata de una medida rápida en la que la entidad pública competente procede a la declaración de desamparo³⁵ y

³⁵ «Se considera como situación de desamparo la que se produce de hecho a causa del incumplimiento o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material» (Código Civil, Art. 172.1).

asume la tutela automática ante situaciones graves que atentan contra el desarrollo o la seguridad del o la menor y que, dada su relevancia, se pone en conocimiento del Ministerio Fiscal y se notifica de forma legal a la familia o personas responsables hasta ese momento, ya que «implica la suspensión de la patria potestad o tutela ordinaria y supone una decisión de gran trascendencia para la vida del [o la] menor» (Ocón, 2003, 17).

Figura 5

Medidas de ingreso de menores en centros de protección en España



Fuente: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social del Gobierno de España (2018).

En general, pueden ser objeto de atención residencial, todas las niñas y niños o adolescentes menores de edad en situación de desprotección grave con medida de separación familiar cuando no existen suficientes factores de protección y control en su entorno natural, los recursos de intervención por parte de los Servicios Sociales han resultado insuficientes o no han sido aceptados, el pronóstico de mejora se considera dificultoso y no se prevén garantías de un cambio de la situación a corto plazo, la colaboración por parte de la familia o responsables legales con el sistema de los Servicios Sociales es insuficiente o, pese a que existe disposición para colaborar, no se dan las condiciones o los recursos disponibles para una intervención

especializada de los Servicios Sociales (Alonso et al., 2008). La desprotección grave con medida de separación se considera cuando se comprueba que niños, niñas o adolescentes

tienen sus necesidades básicas sin satisfacer y esa situación les ha provocado un daño significativo³⁶, sea a nivel físico, psicológico, cognitivo y/o social, a consecuencia de lo cual su desarrollo se encuentra o se va a encontrar seriamente comprometido, y requiere o va a requerir tratamiento especializado intensivo para la resolución de sus problemas (Alonso et al., 2008, 21).

Las bajas en el sistema de acogimiento residencial se producen generalmente por reintegración en el núcleo familiar, por el paso a la medida de acogimiento familiar o como consecuencia de la llegada del o la menor a la mayoría de edad, en cuyo caso puede establecerse colaboración administrativa para continuar en la medida de acogimiento residencial cuando así se justifique y siempre en beneficio del interés superior del o la adolescente (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social del Gobierno de España, 2018).

³⁶ Se entiende por daño significativo «aquellas situaciones en las que el desarrollo del niño, niña o adolescente se ve interrumpido, alterado o dañado de manera que o es incapaz de funcionar adecuadamente en uno o varios de sus roles principales y de alcanzar las capacidades, habilidades y cotas de autonomía esperables a su edad, o ve afectada profunda y negativamente la imagen de sí mismo [o de sí misma] como persona o es altamente probable que ello tenga efectos nocivos importantes en su vida futura» (Alonso et al., 2008, 21).

1.4. La red de acogimiento residencial de menores en Cantabria

1.4.1. Contexto actual y normativa vigente

Según el último boletín de datos estadísticos de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales (2017), Cantabria es la Comunidad Autónoma que registra menor número de menores que reciben atención en medidas de protección con respecto al resto de España. Aunque no encontramos ningún informe de investigación específico que explique las causas, sí se localiza, además del avance en la legislación autonómica, una mayor cantidad de normativa sólida de actuación en situaciones de desprotección infantil con respecto al resto de España, lo que al menos nos permite asegurar que existe una gran preocupación por dotar a los y las profesionales del Sistema Público de Servicios Sociales de Cantabria, de «los instrumentos técnicos necesarios para desarrollar su trabajo de evaluación, diagnóstico e intervención en situaciones de desprotección infantil» (Consejería de Empleo y Bienestar Social, 2011b).

Al igual que en los datos globales (véase Figura 5), las altas en el sistema de protección residencial en Cantabria se producen mayoritariamente a través de tutelas «ex lege» (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2018), en cuyo caso, la red de recursos de acogimiento residencial en Cantabria se clasifica en función de su estructura de hogares normalizados de tipo familiar o de centros que acogen a mayor número de menores (Alonso et al., 2008), así como por la función que cumplen.

En este sentido, existen hogares y centros de primera acogida para casos que requieren atención inmediata antes de su estudio y evaluación, hogares y centros de protección para estancias largas, hogares y unidades de autonomía en régimen de la mayor autogestión posible

con edades que pueden alcanzar hasta los veintiún años, hogares y unidades de preparación para la autonomía y hogares o centros de socialización o de régimen especial para adolescentes mayores de doce años con graves problemas de conducta, desajuste social o inadaptación (Alonso et al., 2008).

Además del marco normativo internacional³⁷, el marco constitucional³⁸ y el marco normativo estatal³⁹, la actuación de los Servicios Sociales de Atención Primaria y los Servicios Sociales Especializados de la Comunidad Autónoma de Cantabria, se fundamenta en las siguientes disposiciones legales autonómicas (véase Tabla 10, a continuación):

³⁷ *Convención sobre los Derechos del Niño [y de la Niña] de 1989 y Convenio de La Haya para la protección del niño [y de la niña] y cooperación en materia de Adopción internacional de 1993.*

³⁸ *Constitución Española de 1978 (Artículo 39 de protección a la familia y a la infancia).*

³⁹ *Código Civil; Ley Orgánica 1/1996, de 1 de enero, de Protección Jurídica del [y la] Menor; Ley Orgánica 14/1999, de 9 de junio, de modificación del Código Penal y de la Ley de Enjuiciamiento Criminal; Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros [y las Extranjeras] en España; Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000; Real Decreto 864/2001, de 20 de julio, reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 4/2000.*

Tabla 10

Marco normativo de actuación de los Servicios Sociales de Atención Primaria y Especializados de Cantabria

<i>Estatuto de Autonomía para Cantabria</i>
<i>Ley de Cantabria 5/1992, de 27 de mayo, de Acción Social</i>
<i>Ley de Cantabria 7/1999, de 28 de abril, de Protección de la Infancia y la Adolescencia</i>
<i>Ley de Cantabria 6/2002, de 10 de diciembre, de Régimen Jurídico del Gobierno y de la Administración de la Comunidad Autónoma de Cantabria</i>
<i>Ley 2/2007, de 27 de marzo, de derechos y servicios sociales</i>
<i>Ley de Cantabria 8/2010, de 23 de diciembre, de garantía de derechos y atención a la infancia y la adolescencia</i>
<i>Decreto 47/1998, de 15 de mayo, de acreditación y funcionamiento de entidades de adopción internacional</i>
<i>Decreto 54/2002, de 16 de mayo, de precios públicos de Centros de Menores de la Dirección General de Acción Social</i>
<i>Decreto 58/2002, de 30 de mayo, de procedimientos relativos a la Protección de Menores y a la Adopción</i>

Fuente: Elaboración propia.

La protección y tutela de menores se considera materia de competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma de Cantabria, según el propio *Estatuto de Autonomía*⁴⁰. La *Ley de Cantabria de Protección a la Infancia y a la Adolescencia*⁴¹ de 1999, ya establece los principios de actuación cuando existe riesgo o plena vulneración de derechos que, en el caso del acogimiento residencial, consiste en dar alojamiento a menores y adolescentes por un periodo

⁴⁰ *Estatuto de Autonomía para Cantabria*. Recuperado de <https://parlamento-cantabria.es/sites/default/files/Estatuto%20de%20Autonom%C3%ADa.pdf>

⁴¹ *Ley 7/1999, de 28 de abril, de protección a la infancia y a la adolescencia*. Recuperado de <https://parlamento-cantabria.es/sites/default/files/leyes/Ley%20de%20Cantabria%207%20de%201999.pdf>

superior a cuarenta y cinco días «en un centro, residencia o institución pública o colaboradora adecuado a sus características con la finalidad de recibir la atención, educación y formación adecuadas» (Artículo 59.1, p. 16). En este sentido, los Servicios Sociales de Atención Primaria y Especializados de Cantabria, establecen la superioridad de los intereses del o la menor con respecto a cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir cuando el entorno familiar de origen no se encuentra en disposición de asumir las responsabilidades necesarias para proteger sus derechos. En 2007, la *Ley de derechos y servicios sociales*⁴² realiza una nueva mención al servicio de acogimiento residencial como medida de protección destinada a menores de edad en situación de desamparo o desprotección grave y dirigida a

facilitar a aquellas personas menores que no pueden permanecer en sus hogares, un lugar de residencia y convivencia que cumpla con el cometido de una adecuada satisfacción de las necesidades de protección, educación y desarrollo. Este servicio será una prestación garantizada, requiriendo la contribución de las personas que ostenten la patria potestad o tutela ordinaria (Artículo 27.11, p. 21).

Esta normativa se amplía en 2010 con la *Ley de derechos y atención a la infancia y la adolescencia*⁴³, que establece para menores y adolescentes «cuya guarda haya asumido la Administración de la Comunidad Autónoma de Cantabria, un lugar de residencia y convivencia que cumpla con el cometido de una adecuada satisfacción de las necesidades de protección, educación y desarrollo» (Artículo 77.2) a través de acogimiento residencial «en régimen abierto, donde las únicas limitaciones de entrada y salida están marcadas por las necesidades

⁴² *Ley 2/2007, de 27 de marzo, de derechos y servicios sociales*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-8186-consolidado.pdf>

⁴³ *Ley de Cantabria 8/2010, de 23 de diciembre, de garantía de derechos y atención a la infancia y la adolescencia*. Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=195818>

educativas y de protección» (Artículo 77.9). Excepto los servicios de primera acogida, estos centros no podrán exceder de veinticinco plazas y «dispondrán de un proyecto socioeducativo de carácter general, independiente del individualizado para cada persona menor, así como de un reglamento de régimen interior, cuyos contenidos serán objeto de desarrollo reglamentario» (Artículo 77.13).

Previamente, desde 2006, el Gobierno de Cantabria fue publicando una serie de manuales de actuación en situaciones de desprotección infantil aprobados en 2011 en el BOC número 108. El conjunto de los nueve volúmenes que componen el «Manual Cantabria», desarrollan los principios generales de cada medida de protección (Balsa et. al, 2006), los procedimientos de actuación de los Servicios Sociales de Atención Primaria (Agüero et al., 2007), el proceso de intervención del servicio de atención a la infancia, adolescencia y familia (Balsa et al., 2007), los criterios de actuación en programas de intervención familiar (Arruabarrena & Alday, 2008), el modelo a desarrollar en los recursos de acogimiento residencial (Alonso et al., 2008), el sistema de evaluación y registro en acogimiento residencial (del Valle & Bravo, 2007), los procedimientos para la detección y notificación desde el sistema sanitario (Balza et al., 2010) y el sistema educativo (Consejería de Empleo y Bienestar Social, 2011a), y las características fundamentales de actuación del acogimiento familiar (Amorós, 2011); así como un documento técnico de intervención socioeducativa en acogimiento residencial (Bravo & del Valle, 2009a).

1.4.2. Criterios para establecer un acogimiento residencial y funciones de la medida

El Boletín Oficial de Cantabria (BOC) (2011)⁴⁴, fija en su artículo 2.4.8.3 los criterios para decidir la pertinencia de un acogimiento residencial temporal, un acogimiento residencial de preparación para la vida independiente o la integración en un centro residencial especializado. Así, el acogimiento residencial temporal se establece cuando la gravedad de la situación familiar no justifica la separación definitiva y el menor o la menor desean mantener los vínculos afectivos y legales con su familia, no hay garantía suficiente de llevar a cabo con éxito un acogimiento familiar, se hace necesaria una separación de urgencia en la que no hay familia extensa o ajena para llevar a cabo un acogimiento familiar, en el caso de menores de seis años en los que se considera conveniente que permanezcan junto a su grupo de hermanos o hermanas mayores, cuando el centro va a garantizar el contacto el menor con su familia de origen mejor que una familia acogedora, cuando se valora que la introducción de nuevas figuras de apego puede dificultar la vuelta a su familia, cuando los y las menores han pasado por experiencias repetidas de separaciones o acogimientos familiares conflictivos, cuando han sufrido recientemente situaciones de grave privación o rechazo o cuando no existe posibilidad de acogimiento familiar por la presencia en el menor de dificultades de socialización o problemas emocionales severos, necesidad de servicios especiales o conductas de fuga del domicilio que dificultan su permanencia en un hogar normalizado (BOC, 2011, 191).

⁴⁴ BOC NÚM. 108 de 7 de junio de 2011. Instituto cántabro de Servicios Sociales. *Resolución por la que se aprueba el Manual de Actuación en Situaciones de Desprotección Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria como instrumento técnico a emplear en la detección, notificación, evaluación, diagnóstico e intervención en situaciones de desprotección infantil*. Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=206209>

El acogimiento residencial de preparación para la vida independiente se establece cuando el menor o la menor tiene catorce años o más, no es viable la convivencia con su familia de origen ni se prevé que lo sea a medio plazo, existen experiencias previas de acogimientos familiares fracasados, no es viable su acogimiento con familia extensa ni con familia ajena, ni se prevé que lo sea a medio plazo o el menor o la menor necesita prepararse para la vida adulta autónoma (BOC, 2011, 191).

La integración en un entorno residencial especializado se establece cuando el menor o la menor presenta necesidades o una patología especial que le incapacita para una vida autónoma, no es viable la convivencia del menor o la menor con su familia de origen ni se prevé que lo sea o no es viable su integración en otra familia, ni se prevé que lo sea (BOC, 2011, 191, 192).

En cualquiera de los tres casos, habiéndose descartado todo tipo de intervenciones alternativas y estableciéndose el acogimiento residencial como la mejor medida posible para la vida del menor o de la menor, todo ingreso en un hogar o centro debe responder a un Plan de Caso adscrito a la finalidad de reunificación familiar, integración estable en familia alternativa, integración estable en un entorno residencial especializado o preparación para la vida independiente (Alonso et al., 2008), tal y como recoge la Figura 6 a continuación:

Figura 6

Finalidades del Plan de Caso y funciones del acogimiento residencial



Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso et al. (2008).

Además de estas finalidades, existen otras dos relevantes que hacen referencia a las situaciones de emergencia o primera acogida como respuesta inmediata de protección y a la finalidad terapéutica y rehabilitadora de las experiencias traumáticas que han sufrido los niños y niñas que reciben el acogimiento residencial como medida de protección.

1.4.3. El Piso Tutelado objeto de estudio

Según el Manual Cantabria, se encuentran en riesgo de desprotección los y las menores de dieciocho años que «viven y se desenvuelven en entornos familiares o sociales cuyas condiciones pueden provocar un daño significativo a corto, medio y/o largo plazo en su bienestar y desarrollo» (Balsa et al., 2006, 17); y en plena desprotección cuando sus necesidades básicas no son cubiertas por su entorno familiar debido a circunstancias asociadas al comportamiento de sus responsables legales o externas fuera de su control. La desprotección grave conlleva el

riesgo de separación inminente y/o una medida de separación por parte de las autoridades públicas competentes a través del acogimiento residencial.

El recurso residencial objeto de estudio se encuentra situado en una zona céntrica y emblemática de Santander y constituye una de estas medidas protectoras de acogimiento residencial «normalizado» en la categoría de piso tutelado para la guarda de menores o su tutela en los casos de desprotección grave con declaración de desamparo, tal y como establece la *Ley de Cantabria 8/2010* de garantía de derechos y atención a la infancia y la adolescencia (Artículos 68 y 69). Su finalidad es la de ofrecer un espacio de convivencia y acogida seguro y estable con una intervención educativa dirigida a potenciar el desarrollo personal y social de las menores o adolescentes contribuyendo al desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para su autonomía y emancipación.

Se trata de un centro no mixto de titularidad concertada registrado como entidad colaboradora de los Servicios Sociales del Gobierno de Cantabria, que tiene por objetivo el cuidado y custodia de niñas y adolescentes entre los catorce y los veintiún años de edad, que se encuentran en situación de desamparo y desatención familiar generalizada por diferentes causas que responden a un trato inadecuado por negligencia o abuso familiar o a la imposibilidad parental, temporal o definitiva, para ejercer sus deberes de protección, tal y como se refleja en la Tabla 11, a continuación:

Tabla 11

Causas de desprotección de menores y adolescentes en el Piso Tutelado objeto de estudio

IMPOSIBILIDAD PARENTAL, TEMPORAL O DEFINITIVA, PARA EJERCER SUS DEBERES DE PROTECCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Fallecimiento - Encarcelamiento - Enfermedad física o mental - Toxicomanía
TRATO INADECUADO POR NEGLIGENCIA O ABUSO FAMILIAR
<ul style="list-style-type: none"> - Maltrato físico - Explotación laboral - Mendicidad - Abandono o negligencia física y/o cognitiva - Maltrato o abandono emocional - Corrupción: <ul style="list-style-type: none"> - Inducción a la delincuencia - Corrupción por modelos parentales - Explotación o abuso sexual - Incapacidad parental para el control de la conducta adolescente

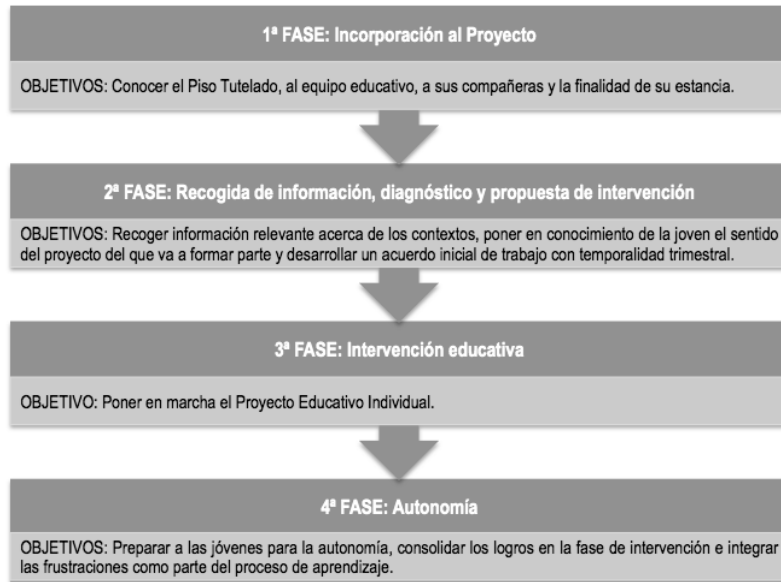
Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las finalidades del Plan de Caso y funciones definidas en el Manual Cantabria de intervención en acogimiento residencial (Alonso et al., 2008), este recurso se ajusta a los programas de preparación para la vida adulta e independiente, en cuyo caso los objetivos de integración laboral o continuidad de los estudios obligatorios se convierten en el eje principal de trabajo a través del aprendizaje y refuerzo de habilidades de independencia y responsabilidad y «oportunidades de formación para la vida independiente y el refuerzo de hábitos de autonomía»

(Alonso et al., 2008, 17). Con este objetivo, el programa de intervención educativa en el Piso Tutelado, consta de cuatro fases:

Figura 7

Fases del programa de intervención educativa en el Piso Tutelado objeto de estudio

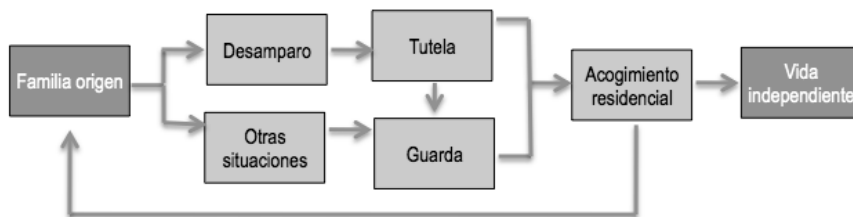


Fuente: Elaboración propia.

Cada una de las fases del proyecto están encaminadas a la emancipación y la vida adulta e independiente, de modo que podemos resumir el paso de las menores y adolescentes por el Piso Tutelado como se indica en la Figura 8, a continuación:

Figura 8

Proceso general actual de las menores en el contexto residencial objeto de estudio



Fuente: Elaboración propia.

1.5. Conclusiones del Capítulo: Necesidades adicionales para superar las desigualdades

Como hemos visto, el mero hecho de la desintegración del núcleo familiar es ya un factor de riesgo de exclusión social (*Social Exclusion Unit*, 2001), por lo que entre la población infantil más vulnerable del mundo se encuentran los niños y niñas que crecen fuera del contexto familiar, cuya situación desfavorable aumenta la probabilidad de que sus derechos no sean respetados y de llegar a la edad adulta sin las herramientas ni el apoyo social necesario para su inclusión social (da Silva et al., 2016; García-Yeste et al., 2017; Hermenau, Hecker, Elbert & Ruf-Leuschner, 2014). Por un lado, las habilidades cognitivas, sociales y emocionales se van desarrollando desde el nacimiento y son prerequisites importantes para el éxito educativo posterior, las oportunidades futuras de empleo y la adquisición de hábitos de vida saludables (Heckman et al., 2010). Por otro, la infancia y la adolescencia son etapas en las que el apoyo familiar continuo, estable, coherente y sólido es esencial tanto para el desarrollo integral como para la motivación hacia el interés educativo de los y las menores, existiendo correlación entre el abuso y, sobre todo, la negligencia parental con un bajo rendimiento académico de los niños y niñas que sufren distintos tipos de violencia intrafamiliar (Lim & Lee, 2017; Oh & Song, 2018). No obstante, no existe una edad crítica tras la que la recuperación no sea posible, por lo que «cuanto antes, mejor» es una conclusión razonable en el estado actual de la ciencia para mejorar el cuidado institucional (Zeanah, Gunnar, McCall, Kreppner & Fox, 2011). En este sentido, décadas de investigación demuestran que mejorar los entornos de acogimiento residencial y aumentar la calidad de las interacciones que los educadores y las educadoras

sociales proporcionan a los niños y niñas, tiene efectos de mejora sustancial en el desarrollo físico, mental, social y emocional (St. Petersburg-USA Orphanage Research Team, 2008).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia establece que el éxito de los enfoques de protección de la infancia radica en la prevención (UNICEF, 2008), por lo que señala que una de las metas es «la desinstitucionalización y la creación de sistemas profesionales integrales de bienestar infantil que enfatizan las alternativas de cuidado familiar» (McCall, 2013, 193). Si bien el horizonte de la investigación, las políticas de protección a la infancia y los servicios sociales, también está en el apoyo social y económico a las familias de origen o, en su caso, en la promoción de programas efectivos y ayudas para la adopción y acogimiento familiar con garantías de calidad; el acogimiento residencial continúa aumentando en los países occidentales y en España sigue siendo el recurso mayoritario para la protección de menores con medidas de separación de su entorno familiar (Montserrat et al., 2011). Por ello, mientras se avanza en este cambio necesario, deberían ser prioritarias las intervenciones basadas en evidencias de la investigación y dirigidas a mejorar la calidad del cuidado residencial a todos los niveles, tanto ambiental como educativo y humano.

Tanto los estudios procedentes de diversos ámbitos científicos como los organismos internacionales para la protección de los derechos humanos y de la infancia, continúan alertando de que la educación es clave para superar la desigualdad y de que los bajos niveles académicos aumentan el riesgo de exclusión y debilitan, a largo plazo, la cohesión social. Así, la educación y las posibilidades de acceso a estudios universitarios emergen de la investigación como la vía para superar la desigualdad y el riesgo de exclusión social. La situación es urgente, ya que los trabajos de seguimiento realizados sobre la trayectoria de jóvenes que han pasado por medidas de protección institucional en España, siguen apuntando a las bajas expectativas académicas, a la poca prioridad sobre su escolaridad y a la invisibilidad que sufren dentro del sistema educativo

como factores que están obstaculizando su inclusión social (Montserrat et al., 2013); y otros estudios a nivel nacional plantean que su transición hacia la vida independiente suele sucederse de manera más rápida y forzosa que en el caso de menores que cuentan con apoyo familiar, lo que produce en muchas ocasiones que el desenlace sea el abandono educativo (López et al., 2013). La revisión de la literatura científica desarrollada en este primer capítulo, apunta también a la necesidad de más investigación que rompa con la invisibilidad estadística de las trayectorias educativas de la población infantil en sistemas de protección y que se focalice en los objetivos de promoción de altas expectativas académicas, el avance hacia una mayor estabilidad en la colocación residencial y el apoyo económico por parte de las políticas públicas para considerar el acceso a estudios superiores, identificándose como los tres factores más influyentes para potenciar el logro educativo de las y los menores en medidas de protección (Höjer & Johansson, 2008).

Concluimos, por tanto, que aumentar la calidad de la formación académica y la capacitación profesional de las personas responsables del acogimiento residencial; mejorar la calidad, cantidad y reciprocidad de sus interacciones con estos y estas menores; aumentar la estimulación; crear redes de apoyo emocional; adquirir un compromiso personal; fomentar la calidez en el trato y el afecto; ofrecer apoyo a las tareas escolares e involucrarse en los centros educativos y mantener altas expectativas sobre su potencial académico; puede convertir a las y los profesionales del ámbito de la educación social en una segunda oportunidad para los niños y niñas y adolescentes que crecen en los diferentes centros de protección.

CAPÍTULO II – LA SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN MENORES Y ADOLESCENTES

«... serán el diálogo, los debates y la comunicación quienes lograrán cambiar la socialización, porque es así como podemos realizar el proceso de interiorización y meternos dentro todo aquello que más tarde nos ‘saldrá tan de dentro que no lo podremos evitar’»

(Gómez, 2008, 38).

2.1. Introducción

«La violencia física o sexual es un problema de salud pública que afecta a más de un tercio de todas las mujeres a nivel mundial»

(OMS, 2013).⁴⁵

«El 19% de las mujeres y niñas de entre 15 y 49 años han experimentado violencia física o sexual por parte de su pareja en los últimos doce meses»

(UN Women, 2018).

«En España, el número de mujeres asesinadas por violencia de género entre el 1 de enero de 2003 y el 30 de junio de 2019, ha sido de 1.003»(Boletín Estadístico

Mensual del Gobierno de España, 2019).⁴⁶

UN Women⁴⁷, la organización de las Naciones Unidas para la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres en el mundo, publicó en 2018 el informe «Hacer las promesas realidad: La igualdad de género en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible». Bajo el enfoque de paz, igualdad y sostenibilidad, aprovechar el potencial transformador de la

⁴⁵ Informe de la Organización Mundial de la Salud sobre «Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: Prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud» (OMS, 2013). Recuperado de https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2013/violence_against_women_20130620/es/

⁴⁶ Gobierno de España (junio, 2019). *Boletín Estadístico Mensual de Violencia de Género*. Recuperado de http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/boletines/boletinMensual/2019/docs/BE_Junio_2019.pdf

⁴⁷ UN Women: <https://www.unwomen.org/en>

Agenda 2030 aportando la perspectiva de género supone un contrapunto a las prácticas actuales de exclusión a las que se enfrentan millones de mujeres y niñas en el mundo que, por múltiples desigualdades cruzadas, cuentan con mayores probabilidades de verse excluidas de los ODS 2030. Como ejemplos, la pobreza en condiciones extremas afecta a 122 mujeres por cada 100 hombres de entre 25 y 34 años de edad; la posibilidad de padecer inseguridad alimentaria es de hasta once puntos porcentuales mayor para el género femenino o frente a diez millones de niños, serán quince millones de niñas las que jamás tendrán acceso a una educación de calidad (*UN Women, 2018*).

En este sentido, el objetivo de igualdad de género implicará superar todas las formas de violencia contra las mujeres, la infrarrepresentación en la vida pública o la falta de la libertad, para lo que la educación vuelve a ser la clave. El informe vincula la importancia del nivel educativo de mujeres y niñas para avanzar en el objetivo de igualdad de género y prevención de la violencia, subrayando que

Cada año adicional de educación posterior a la primaria tiene importantes efectos multiplicadores para las niñas, incluida la mejora de los resultados en materia de empleo de las mujeres, la reducción de la probabilidad de que se vean forzadas a un matrimonio precoz y la mejora de su salud y bienestar, además del de las generaciones futuras (*UN Women, 2018, 83*).

El aumento de la violencia de género en las relaciones entre adolescentes es una realidad alarmante en las sociedades actuales (Puigvert, 2016) y, como vemos, la educación es un factor clave para su prevención. En este punto, las evidencias científicas acerca de cómo prevenirla y superarla, demuestran que la raíz del problema se encuentra en la socialización hacia la violencia que, como veremos, tiene su base en los modelos de atracción y elección en las relaciones afectivo-sexuales, y en el tipo de interacciones y diálogos que establecemos entre las

personas. Como ya planteaba Habermas, «partimos de que la especie humana se conserva a través de las actividades socialmente coordinadas por sus miembros y de que esta coordinación tiene que establecerse por medio de la comunicación, y, en los ámbitos centrales, por medio de una comunicación tendente a un acuerdo» (Habermas, 2010a, 451).

Afortunadamente, en la actualidad, la creación de cada vez más redes de solidaridad para apoyar y proteger a las víctimas de violencia de género ha resultado en movilizaciones mundiales de defensoras y defensores de los principios de igualdad que están influyendo en la legislación y en las políticas nacionales e internacionales de todo el mundo por el derecho de todas las personas a vivir sin violencia y en paz, tal y como demuestra el último informe anual de *UN Women* (2017-2018)⁴⁸ sobre el progreso de igualdad de género en el mundo y la participación igualitaria de mujeres y niñas en todos los ámbitos de la vida. Mlambo-Ngcuka, directora ejecutiva de la organización, destaca en estos últimos años la unión y el activismo sin precedentes de mujeres de todo el mundo a través de multitudinarias movilizaciones presenciales en la mayoría de ciudades y países del mundo o desde las redes sociales con campañas como *#MeToo*, *#ISpeakUpNow*, *#TimesUp* o *#NiUnaMenos* en España, que están contribuyendo a que cada vez más mujeres diversas se atrevan a romper el silencio sobre la violencia y el acoso sexual y a denunciar la cultura de la violación. Desde *UN Women*, se insta también a la movilización solidaria de cada vez más hombres y niños feministas para acompañar a mujeres y niñas en la lucha contra la desigualdad de género, la violencia sexual o la exclusión y la discriminación en cada una de las esferas de la vida, acentuando la labor de la Red de Hombres para el Cambio y su impacto mundial en las redes sociales a través de la campaña *#HeForShe*.

⁴⁸ UN Women Annual Report (2017-2018). *The time is now*. Recuperado de <https://annualreport.unwomen.org/en/2018>

2.2. Incidencia de la violencia de género

2.2.1. Normativa vigente y gravedad de la violencia de género en España

La definición sobre «violencia de género» o «violencia contra las mujeres» que sustenta mayor consenso internacional, es la que la Asamblea General de la ONU desarrolló en el Artículo 2 de su «Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer» (ONU, 1994⁴⁹), que establece como tal:

- a) La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación;
- b) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada;
- c) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra.

En España, la cronología de mujeres víctimas mortales por violencia de género se empieza a registrar en el año 2003 y, a fecha de 31 de julio de 2019, asciende a 1.012 asesinadas según el último Boletín Estadístico Mensual de Violencia de Género (Gobierno de España, 2019). Desde

⁴⁹ Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (ONU, 1994). Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>

el año 2013, las estadísticas contabilizan también la cifra de menores con igual consideración de víctimas mortales por violencia de género que, hasta el 31 de julio de 2019, se ha cobrado las vidas de 29 niños y niñas (Gobierno de España, 2019). Dos años después, esta ampliación de la incidencia de la violencia de género, se refleja en la normativa estatal de 2015, al reconocer también como víctimas directas de violencia de género a menores y adolescentes cuyas madres la sufren o han sido víctimas mortales por esta violación de derechos y libertades fundamentales. La reforma, promovida desde la *Ley de modificación del sistema de protección a la Infancia y a la adolescencia*⁵⁰, implicó el cambio, no solo de la *Ley de protección del [y la] Menor* y del Código Civil, sino también de otras normativas como la de Extranjería, la de Seguridad Social, la de Dependencia o la de Violencia de Género. En consonancia con la normativa internacional⁵¹ y la normativa europea⁵², el marco normativo específico en España contempla medidas de protección integral contra la violencia de género, para la igualdad entre mujeres y hombres y un Código de Violencia de Género y Doméstica que incluye tanto la normativa estatal como autonómica en esta materia.

⁵⁰ *Ley Orgánica 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*. Recuperado de http://www.mscbs.gob.es/ssi/familias/Infancia/Infancia/pdf/BOE_lordinaria_262015spia.pdf

⁵¹ Declaración Universal de los Derechos Humanos (https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf); Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres, CEDAW (<https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>); Resolución de 20 de diciembre de 1993 sobre la Declaración de Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia sobre la mujer, 1994 (https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/48/104&Lang=S); Declaración y Plataforma de Acción de la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer (Beijing, 1995) (<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/>); Manual de Naciones Unidas sobre Legislación en materia de Violencia contra la Mujer (https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2012/12/unw_legislation-handbook_sp1%20pdf.pdf).

⁵² Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2000 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:I33501>); Web de *EU JUSTICE* de Legislación de la Unión Europea sobre Violencia de Género (<https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality>); Convenio del Consejo de Europa para prevenir y combatir la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, 2011 (<https://www.coe.int/en/web/istanbul-convention/home>).

Tabla 12

Marco normativo contra la violencia de género en España

<i>Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género</i>
<i>Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres</i>
<i>Real Decreto-Ley 9/2018, de 3 de agosto, de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la Violencia de Género</i>
<i>Código de Violencia de Género y Doméstica</i>

Fuente: Elaboración propia.

La *Ley de 2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*⁵³ establece que la violencia de género «comprende todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad» (Artículo 1.3). Por causa de su Artículo 29, con el objetivo de coordinar la política del Gobierno contra las distintas formas de violencia de género, se crea en España la «Delegación para la Violencia de Género»; con el Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad como órgano superior del que depende la Secretaría de Estado de Igualdad; y cuyo rango y funciones se establecen a través del *Real Decreto 816/2018*⁵⁴.

La violencia contra las mujeres se trata de una de las principales lacras de las sociedades del siglo XXI y en España se ha convertido en una cuestión de Estado por la que en 2017, los distintos Grupos Parlamentarios, las Comunidades Autónomas y las Entidades Locales

⁵³ Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Recuperado de <http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/marcoNormativo/home.htm>

⁵⁴ *Real Decreto 816/2018, de 6 de julio por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad* (BOE Núm. 164). Recuperado de [http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/instituciones/delegacionGobierno/docs/RD_Presidencia_e_Igualdad_\(DGVG\).PD](http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/instituciones/delegacionGobierno/docs/RD_Presidencia_e_Igualdad_(DGVG).PD)

representadas en la Federación de Municipios y Provincias, con la unión de numerosas instituciones, organizaciones y personas expertas, ratificaron el «Pacto de Estado contra la Violencia de Género»⁵⁵ con el objeto de desarrollar diferentes medidas para erradicarla en todos los ámbitos de la sociedad.

La «violencia de género» o «violencia contra las mujeres» constituye un problema de extrema gravedad a nivel mundial que, lejos de desaparecer como cabría esperar en sociedades avanzadas, «continúa existiendo en todos los países, en todas las clases sociales, en todas las edades y en todas las culturas (...), es la primera causa de mortalidad entre las mujeres antes de los cuarenta y cinco años» (Oliver & Valls, 2004, 7) y, actualmente, refleja una incidencia cada vez mayor en edades más tempranas (Racionero-Plaza, 2018; Vidu, 2019).

2.2.2. Violencia de género en menores y adolescentes

En 1994, se puso en marcha en España el «Teléfono ANAR de Ayuda a Niños, [Niñas] y Adolescentes⁵⁶», con el fin de proporcionar «una línea de ayuda gratuita, confidencial y que opera en todo el territorio nacional las 24 horas del día durante todos los días del año» para el apoyo psicológico, social y jurídico de menores en situación de riesgo (X Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer 2016⁵⁷, 2018, 1). Desde 2009, ANAR y la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, suscriben un convenio de colaboración en casos de violencia de género. Del total de las 2.729 llamadas registradas por ANAR en 2016,

⁵⁵ Pacto de Estado contra la Violencia de Género (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad del Gobierno de España, 2017). Recuperado de <http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/pactoEstado/home.htm>

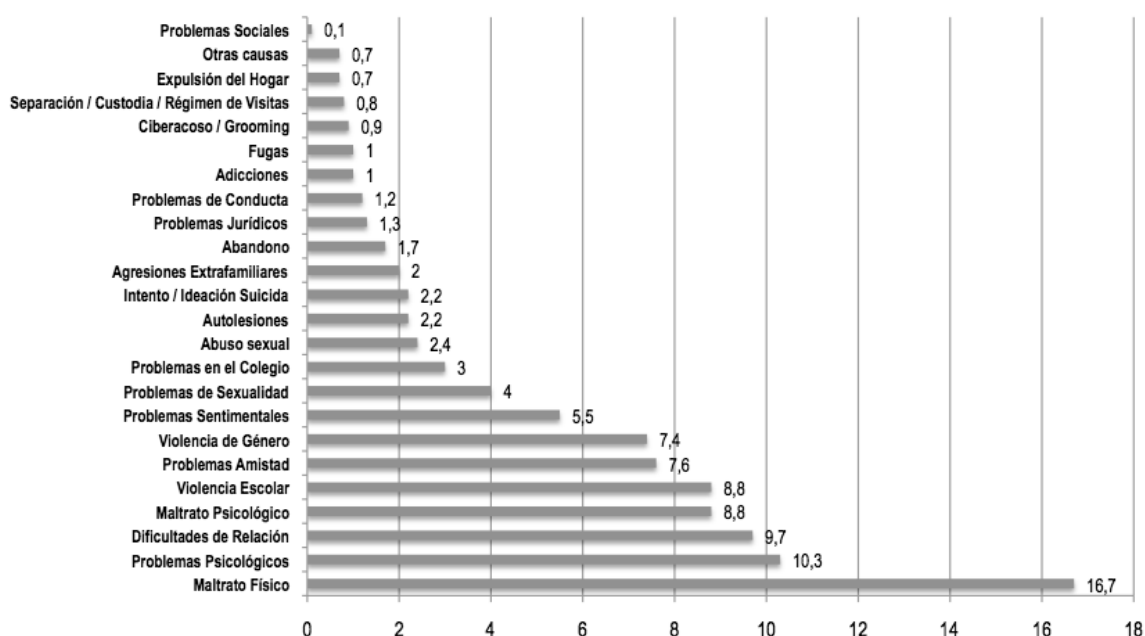
⁵⁶ Fundación ANAR. Ayuda a Niños, [Niñas] y Adolescentes en Riesgo. Recuperado de <https://www.anar.org/>

⁵⁷ X Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer 2016 (2018). Recuperado de http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/observatorio/informesAnuales/informes/X_Informe2016_Capitulo.htm

último año del que se disponen datos en la página oficial de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, un 18% correspondieron a casos de petición de ayuda por violencia de género en situaciones en las que la víctima directa era una niña o adolescente menor de edad, y un 81,7% concernía a denuncias de menores dentro del entorno familiar de mujeres víctimas de violencia de género (X Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer 2016, 2018). La Memoria 2017 de la Fundación ANAR⁵⁸, refleja los diferentes tipos de maltrato, dificultades en las relaciones, violencia escolar o violencia de género como principales motivos de consulta que niños, niñas y adolescentes realizaron en toda España durante ese periodo de tiempo (véase Figura 9).

Figura 9

Principales motivos de consulta de menores y adolescentes en España en situación de riesgo



Fuente: Elaboración propia a partir de ANAR (2017).

⁵⁸ Fundación ANAR. *Memoria 2017*. Recuperado de <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2019/01/Memoria-Fundaci%C3%B3n-ANAR-2017.pdf>

En 2015, la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, desarrolló un informe destinado a conocer la percepción de la adolescencia sobre la violencia de género, con un capítulo específico sobre su incidencia en el entorno de la población joven y adolescente. Los datos muestran que un 29% conoce en su entorno más cercano algún caso de violencia de género y que, en un 21%, la víctima conocida es menor de edad en el momento del hecho (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2015). Un dato muy relevante que aporta este estudio es que, ante el conocimiento presencial o no de una agresión por violencia de género,

conforme aumenta el nivel académico, aumenta la proporción de quienes acudirían a la policía (48% de los/as que tienen estudios primarios o menos, 64% de los/as universitarios/as) o llamarían la atención de otras personas (8% estudios primarios, 15% universitarios), y disminuye la de quienes se enfrentarían al agresor (34% estudios primarios, 17% universitarios) (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2015, 116).

Otro estudio llevado a cabo en 2013 sobre la evolución de la adolescencia española en igualdad y prevención de la violencia de género en España, muestra un ligero descenso de la justificación de la violencia de género con respecto al diagnóstico que se había obtenido en 2010 (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014). Sin embargo, según los resultados que arroja el informe, los datos siguen siendo preocupantes teniendo en cuenta el aumento, en todos los indicadores, de adolescentes que reconocen haber sufrido situaciones de maltrato por parte de su pareja en relación al control, el insulto y la humillación, el sentimiento de miedo, la coacción sexual, la agresión física o la difamación a través de redes sociales; y el ascenso significativo de los chicos que reconocen haber ejercido conductas de violencia de género (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014). En la muestra recogida, un 7,8%

se muestra de acuerdo con que «El hombre que parece agresivo es más atractivo» (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014, 321) y algunas conclusiones derivadas sobre la evolución de las relaciones de pareja en adolescentes, alertan sobre la necesidad de incrementar de manera urgente las medidas para el conocimiento, la sensibilización, la prevención y la erradicación de la violencia de género entre adolescentes:

La población más joven da cada vez da más importancia al atractivo físico entre los valores por los que les gustaría ser identificados y por los que les gusta que destaque su pareja, disminuyendo la importancia de la simpatía y la sinceridad (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014, 9).

El alarmante descenso en la edad de las víctimas, evidencia que el diagnóstico no es suficiente y que se necesita investigación científica «con impacto social directo sobre la superación de la violencia en las relaciones humanas» (Racionero-Plaza, 2018, 52). En la línea, algunos estudios recientes demuestran la existencia en nuestras sociedades de un discurso coercitivo dominante que empuja a muchas menores y adolescentes hacia relaciones violentas (Puigvert, Gelsthorpe, Soler-Gallart & Flecha, 2019). Al respecto, como se desarrolla más ampliamente en el apartado 2.3. sobre la teoría social de las relaciones afectivo-sexuales, cada vez más estudios profundizan en los procesos de socialización que van generando a lo largo de la vida una tendencia sobre qué tipos de modelos masculinos o femeninos serán socialmente valorados como atractivos y cuáles no, así como la asociación entre violencia, atracción y deseo.

Pese a los significativos avances en los últimos años, aún queda mucho por hacer. Por un lado, al tiempo que la ciencia progresa, se hace indispensable asumir la responsabilidad de asegurarnos de que los programas de prevención dirigidos a menores y adolescentes cuentan con suficientes evidencias rigurosas de su eficacia y significatividad. Por otro, la magnitud a nivel mundial del acoso y la violencia de género, su impacto en la sociedad y en la trayectoria de vida

de millones de personas, nos alerta de la alta probabilidad de contar con personas cercanas que la estén sufriendo, para lo que será clave aprender a constituirnos como red de apoyo, amistad y solidaridad a través de la escucha, la protección y el posicionamiento activo siempre del lado de la víctima (Carbonell, 2019; Roca, 2018).

2.2.3. Programas de prevención de la violencia de género en contextos educativos

Numerosos estudios y organismos internacionales alertan de que «la violencia de género en los centros educativos tiene un efecto nocivo sobre la educación de millones de niños [y niñas] de todo el mundo» (UNESCO, 2015)⁵⁹ y de su alta incidencia en la adolescencia (Adhia et al., 2019), de ahí la importancia en la prevención e intervención temprana.

La reciente investigación de Crooks et al. (2019), coloca el foco en la prevención como estrategia clave para reducir la violencia de género a través de programas basados en evidencias científicas que tienen por objeto disminuir las probabilidades de riesgo de convertirse en víctimas y, simultáneamente, promover factores comunitarios de protección y seguridad. Por un lado, la investigación demuestra que la mayoría de los programas que han demostrado ser eficaces en materia de prevención de la violencia de género se llevan a cabo en contextos educativos, desde la escuela hasta la universidad, por lo que el profesorado y diferentes responsables de la educación de menores tienen un papel clave en la erradicación de esta lacra social que afecta a edades cada vez más tempranas. Por otro, se evidencia que la eficacia de estos programas radica en la sólida investigación que los avala, consiguiendo reducir los niveles de violencia de género desde tres ámbitos: abordando aquellas actitudes, normas y comportamientos

⁵⁹ UNESCO (2015). *School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232107>

extendidos tradicionalmente que subyacen a esta lacra social, promoviendo el cambio hacia relaciones no violentas, respetuosas e igualitarias y poniendo el foco en la importancia del apoyo del grupo para frenar la violencia y el acoso.

Según este estudio, son tres los programas que han demostrado evidencias más sólidas en la prevención de la violencia de género en escuelas e institutos: *The Fourth R*⁶⁰ (Wolfe, Jaffe & Crooks, 2006), *Safe Dates*⁶¹ (De Koker, Mathews, Zuch, Bastien & Mason-Jones, 2014; De La Rue, Polanin, Espelage & Pigott, 2014; Ellsberg et al., 2015) y *Shifting Boundaries*⁶² (Stein et al., 2010). *The Fourth R* se fundamenta en que la manera de relacionarnos se enseña y se educa al igual que cualquier otra habilidad, centrándose en la promoción de vínculos personales saludables entre adolescentes y en la reducción de las conductas de riesgo para erradicar las múltiples formas de violencia, incluyendo la violencia de género, la intimidación y el acoso escolar. *Safe Dates* organiza un plan curricular para la prevención del abuso en las citas entre adolescentes a través de herramientas para identificar actitudes y comportamientos abusivos en la pareja, recursos que les permitan abandonar relaciones tóxicas o ayudar a sus amistades en este sentido y habilidades comunicativas para el desarrollo de relaciones afectivo-sexuales saludables. Por su parte, *Shifting Boundaries* se centra en el establecimiento de límites en las relaciones interpersonales potenciando los referentes a relaciones saludables, promoviendo el conocimiento sobre las consecuencias penales del comportamiento abusivo y el acoso sexual y aumentando la formación y vigilancia sobre entornos inseguros.

Además de estos, la investigación identifica otros dos programas con resultados de evidencia

⁶⁰ *The Fourth R. Strategies for Healthy Youth Relationships*. Recuperado de <https://youthrelationships.org/>

⁶¹ *Safe Dates. An Adolescent Dating Abuse Prevention Curriculum*. Recuperado de https://www.hazelden.org/HAZ_MEDIA/9863_safedates.pdf

⁶² *Shifting Boundaries. Lessons on Relationships for Students in Middle School*. Recuperado de <https://www.wcwonline.org/images/stories/projects/datingviolence/ShiftingBoundaries.pdf>

significativa en prevención de la violencia de género, *Ending Violence* (Jaycox et al., 2006) y *Teen Choices: A Program for Healthy, Nonviolent Relationships* (Levesque, Johnson & Prochaska, 2017; Levesque, Johnson, Welch, Prochaska & Paiva, 2016). Aunque de menor impacto que los citados anteriormente, ambas intervenciones han conseguido reducir significativamente la violencia física y el abuso psicológico, aumentar la identificación de relaciones violentas por parte de los y las adolescentes y concienciar sobre la importancia de buscar asesoría y ayuda legal como respuesta a la violencia dentro de la pareja.

Los programas más efectivos en entornos universitarios, abordan también la importancia de generar interacciones saludables y positivas entre jóvenes y el papel del grupo que presencia la violencia entre iguales añadiendo, además, el tratamiento del tema del consentimiento y la violencia sexual. Entre estos, los que han sido más ampliamente investigados son *Green Dot*⁶³ (Coker et al., 2015) y *Bringing in the Bystander*⁶⁴ (Banyard, Moynihan & Plante, 2007). *Green Dot*, también evaluado en edad escolar, tiene como objetivo el cambio cultural en los campus universitarios y la prevención de la violencia y el acoso sexual a través de la decisión individual de convertirse en «Punto Verde» para otras personas, es decir, en alguien que toma la opción valiente de actuar posicionándose siempre del lado de la víctima y frente a quienes acosan o ejercen cualquier tipo de violencia. La unión de cada vez más *Green Dots* va generando una red solidaria reactiva a situaciones de riesgo y muy efectiva para la prevención. Por otra parte, de los más consolidados a través de la investigación, *Bringing in the Bystander* fue uno de los primeros programas que abordaron la importancia del enfoque de responsabilidad comunitaria en la prevención de la violencia de género a través de la acción del grupo a la hora de plantar cara a la violencia y transformar la cultura del consentimiento. Se basa en un plan de formación en

⁶³ *Green Dot*. Recuperado de <https://alteristic.org/services/green-dot/>

⁶⁴ *Bringing in the Bystander*. Recuperado de <https://www.soteriasolutions.org/training>

habilidades y recursos para identificar señales de alerta y asegurar intervenciones seguras en los casos en que pueda haber violencia o acoso sexual.

A través de este estudio, Crooks et al. (2019) ofrecen una extensa revisión de los programas más efectivos para la prevención de la violencia de género, pero también identifican serias brechas para grupos vulnerables de victimización a menudo descuidados en la investigación que no contempla variables de diversidad sexual, discapacidad, pobreza, situación de desprotección o explotación sexual y cuyo alto riesgo se encuentra ampliamente documentado.

2.3. La teoría social de las relaciones afectivo-sexuales

2.3.1. La socialización preventiva de la violencia de género

A lo largo de la historia, la lucha contra el machismo y la violencia de género, no se ha desarrollado nunca bajo la premisa de que todas las mujeres son feministas y de que todos los hombres son machistas (Joanpere, 2018), sino desde una realidad social en la que existen mujeres y hombres a favor de la igualdad (Ríos, 2019) del mismo modo que hay hombres y mujeres con una socialización contraria a la igualdad⁶⁵.

La socialización es el proceso mediante el que, desde la infancia y a lo largo de toda nuestra vida, vamos interiorizando la conciencia de unas normas, valores y formas de comportamiento a

⁶⁵ Conferencia de Racionero, Melgar & García-Carrión: «Educación en la amistad y el amor: Antídoto contra la violencia de género. Aportaciones desde la neurociencia, el feminismo y la pedagogía». VII Encuentro Internacional de Comunidades de Aprendizaje (Madrid, 24 de noviembre de 2018).

través de la influencia de las personas que nos rodean (Giddens, 2001). Así, los pensamientos y actitudes individuales son primeramente sociales, desarrollándose a través del lenguaje y a partir de la interacción entre personas dentro de una sociedad (Mead, 1973; Vygotsky, 2015), de modo que «el proceso social mismo es el responsable de la aparición de la persona, esta no existe como una persona aparte de ese tipo de experiencia» (Mead, 1973, 174). Esta perspectiva, además de ser científica, resulta una contribución humanamente esperanzadora ya que, al tratarse de un proceso social que se crea en interacción,

podemos transformar nuestra actual socialización basada en modelos de relaciones afectivas y sexuales que nos dañan, para construir una socialización que no solo sirva de prevención de la violencia, sino para crear relaciones donde los afectos y las pasiones se combinen con la igualdad y el respeto (Oliver & Valls, 2004, 123).

La literatura científica, además de revelar el alto índice de violencia en las relaciones afectivo-sexuales entre adolescentes (Adhia et al., 2019; Aubert, Melgar & Valls, 2011; Chung, 2007; Duque et al., 2015; Racionero-Plaza, 2018; Vidu, 2019), ha desvelado importantes aportaciones para su prevención y superación profundizando en la base social de la violencia de género. Estos estudios sitúan el origen de la violencia de género en los modelos tradicionales de atracción y elección de las relaciones afectivo-sexuales y en la socialización en el vínculo entre atracción y violencia a través del que se termina por normalizar el maltrato y el desprecio en las relaciones de pareja (Flecha-Fernández de Sanmamed, 2012; Gómez, 2008; Gross, Winslett, Roberts & Gohm, 2006; Oliver & Valls, 2004; Puigvert et al., 2019; Ríos & Christou, 2010; Strauss, 2004; Valls, Puigvert & Duque, 2008).

Algunos de los mensajes a través de los que menores y adolescentes se van socializando en la violencia de género son la irracionalidad instintiva o «biológica» del amor y de las relaciones afectivo-sexuales como circunstancias que ocurren fruto del azar o de «Cupido», el dios del

deseo; o los modelos de atracción hacia chicos «malotes» con actitudes dominantes y hacia chicas consideradas socialmente como «guapas» (Aubert et al., 2011; Duque, 2008; Duque et al., 2015; Flecha-Fernández de Sanmamed, 2012; Gómez, 2008; Oliver & Valls, 2004; Padrós, Aubert & Melgar, 2010).

Como se señalaba al comienzo de este apartado, la socialización es un proceso que comienza desde el nacimiento, por lo que no existe ninguna evidencia científica que pueda justificar que no se contemple el planteamiento de violencia cero desde los cero años (Oliver, 2014). Así, los estudios sobre prevención de la violencia desde la infancia temprana, apuntan a que muchos niños agresivos, lejos de ser rechazados (Sancho & Pulido, 2016), ostentan un estatus central de poder dentro de los grupos, «tienen grandes habilidades sociales, son moralmente astutos y resultan socialmente atractivos» (Hawley, Johnson, Mize & McNamara, 2007, 501) mostrando «gran habilidad para captar la atención adulta, mientras los niños y niñas que se involucran tranquilamente en actividades constructivas y cooperativas, pasan fácilmente desapercibidos [o desapercibidas]» (Slaby, Roedell, Arezzo & Hendrix, 1995, 14). Por su parte, Mayes y Cohen (2003), del Centro Yale de Estudios Infantiles, desarrollaron una investigación que desmitifica la idea de que las niñas y niños más pequeños no perciben la violencia. Además, proporcionan datos acerca de que «la exposición a la violencia comienza a temprana edad y aumenta cuando los niños [y niñas] pasan a la escuela media y a la secundaria» (Mayes & Cohen, 2003, 398) y subrayan la importancia del diálogo en la familia para la prevención y la no normalización ante la exposición a la violencia. En esta línea, Lúcia Puigvert, doctora en Sociología y reconocida a nivel internacional por sus aportaciones al feminismo dialógico y a la investigación en temas de violencia de género, manifestaba en una entrevista:

La investigación internacional que existe vinculada a la edad 0-6 señala que no hay que trivializar las interacciones que tienen los niños y las niñas en esas edades, puesto que

muchas de esas interacciones acaban derivando en actitudes violentas permitidas, fundamentalmente porque no se identifican como acoso o como violencia de género (Elorza & Luna, 2014, 28)⁶⁶.

De este modo, obviar el proceso de socialización en la violencia que va desarrollándose desde la infancia y se extiende a lo largo de la vida, conlleva graves consecuencias hasta el punto de que podemos llegar a tolerar en las relaciones de pareja, ya sean estables o esporádicas, comportamientos abusivos que jamás aceptaríamos en una relación de amistad (Hooks, 2001). Al respecto, cuando hablamos de biología, química o instinto en vez de cuestión social, interiorizamos que «el amor sucede, cae como un rayo o se apaga siguiendo leyes no abiertas a la intervención individual, ni al control social» (Beck & Beck-Gernsheim, 1998, 350), justificando, en muchas ocasiones, las peores relaciones afectivo-sexuales (Gómez, 2008) dotándoles de atractivo al considerarlas no solo inevitables, sino excitantes y emocionantes, aunque terminen destrozando los mejores de los sentimientos y negando nuestra libertad a la hora de escoger con quién mantendremos una relación afectivo-sexual, así como nuestra capacidad racional para cuestionar nuestros propios gustos y preferencias y poder modificarlos si así lo deseamos.

En esta línea, encontramos cada vez más estudios sobre violencia de género en la adolescencia que demuestran una asociación entre violencia y atractivo en las relaciones esporádicas para las que frecuentemente se escoge a chicos que responden al modelo de masculinidad tradicional dominante o hegemónica, y a chicas que imitan el tipo sociológico masculino tradicional (Duque, 2008; Gómez, 2008) manifestando, a su vez, cierta resignación a la hora de referirse a relaciones estables como exentas de pasión con «buenos chicos» o «buenas chicas» por quienes no se siente esa atracción «irrefrenable» pero que «convienen» desde la ética (Gómez,

⁶⁶ Elorza, E. & Luna, F. (2014). Entrevista a Lidia Puigvert. Violencia 0 desde los 0 años. *Aula de Infantil*, 75, 28-31. Recuperado de https://adarrablog.files.wordpress.com/2016/03/ai07511_lidia.pdf

2008; McDaniel, 2005; Valls, Soler & Flecha, 2008; Villarejo, 2016).

En esta socialización que, de manera inconsciente, se va adquiriendo desde la familia, la escuela y los grupos de iguales, también juegan un papel importante los medios de comunicación a través de recursos enormemente influyentes e impactantes para el imaginario adolescente (Villarejo, 2016), como es el caso de las revistas dirigidas a este público, especialmente a las chicas, que tienen como denominador común la insolidaridad femenina, la instrumentalización de las relaciones o la identificación de «la atracción con aquello perverso y difícil de conseguir» (Gómez, 2008, 112); los *bestsellers* de nula calidad literaria que terminan en las pantallas de cine con los actores y las actrices de moda como protagonistas; los videojuegos de realidad virtual con secuencias sangrientas que se convierten en éxitos de venta; la multitud de cantantes que terminan siendo ídolos de masas a través de letras agresivas; o los programas de televisión que fabrican referentes de atractivo y «enganche» en base a modelos violentos de masculinidad tradicional dominante.

Ante este panorama, no sería sensato prohibir o tratar de evitar esta exposición a la violencia, pero tampoco se puede naturalizar y consumir acríticamente, por lo que dialogar acerca de cómo reconocer y hacer frente a la violencia y al hecho de ser testigo o víctima de la misma (Mayes & Cohen, 2003), es actualmente un factor de prevención y protección que puede ayudar a transformar esta socialización que, por otra parte, no puede realizarse de forma individual y a la que no se debe dar la espalda, ya que

si no nos transformamos lo suficiente como para que no nos atraigan las personas que maltratan, nunca acabaremos con los malos tratos. Si las personas machistas y maltratadoras siguen teniendo más éxito en el lígúe que las personas igualitarias y buenas, nunca desaparecerán quienes maltratan (Gómez, 2008, 11).

2.3.2. La base social de los modelos de atracción y elección para la igualdad

La línea de investigación iniciada en 2004 por Jesús Gómez, abre un nuevo enfoque para la prevención de la violencia de género a través del concepto de socialización preventiva (Duque et al., 2015) y la concepción científica del origen social de la atracción (Gómez, 2008, 2015).

Como se desarrolla en su obra «El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa», el modelo de atracción afectivo-sexual ha sido asociado, desde hace siglos, a estereotipos de hombres dominantes de «fuerte y poderoso carácter» y a mujeres de «graciosa feminidad» que representan el estereotipo de belleza socialmente valorada (Duque, 2008; Gómez, 2008, 21, 37).

Se trata de un proceso complejo en el que intervienen muchos patrones culturales que se van transmitiendo a través de la familia, la escuela y el grupo de iguales como agentes de socialización en «sociedades donde se ha ido privilegiando lo blanco, occidental y masculino, es decir, donde se promociona el sexismo y el racismo» (Gómez, 2008, 66). Cuando de manera más o menos explícita o implícita, la fuerza en la masculinidad y la belleza en la feminidad son los atributos del atractivo mejor valorados socialmente por encima de los valores igualitarios, se va produciendo esta socialización tradicional que es la que, mayoritariamente, se ha ido desarrollando a lo largo de los siglos y que, en la sociedad actual, apoyada por el subsistema cultural a través de todas las interacciones sociales que la mantienen, «promueve que aquellas personas y relaciones problemáticas, violentas o potencialmente violentas se consideren más atractivas, divertidas, excitantes; mientras que aquellas personas y relaciones no violentas, igualitarias, se nos presenten como ‘convenientes’ pero no como atractivas» (Duque et al., 2015, 10).

Una vez tomamos conciencia sobre esta construcción social acerca de quiénes nos atraen y por

qué y de que «nuestra socialización ha introducido sentimientos y reacciones que no responden muchas veces a aquello que más nos beneficia» (García-Yeste, Ruiz, Puigvert & Rué, 2009), entran en juego el diálogo y la reflexión sobre nuestro modelo de elección en referencia a las personas a quienes escogemos para las relaciones de amistad y a las personas a quienes preferimos para mantener relaciones afectivo-sexuales. En este punto, lo que la teoría social de las relaciones afectivo-sexuales plantea es que

habría que determinar a quiénes deseamos para relaciones esporádicas, para «noches locas», y a quiénes elegimos para estabilizarnos. Si ambas no coinciden, entonces debemos reflexionar profundamente sobre ello y, entre otras cosas, entender por qué expresiones tan habituales como «qué bueno o buena está» o «qué atractiva o atractivo es», no son tan fáciles de asociar con personas con las que realizar un proyecto estable (Gómez, 2008, 25).

Es decir, tenemos que saber si nuestra escala de valores cambia en función de si buscamos una relación de amistad o de pareja estable con buenas personas y si para las relaciones afectivo-sexuales esporádicas no nos importa escoger a personas no igualitarias, distantes o problemáticas que sabemos que nos harán daño porque ya se lo han hecho a otras personas, y pese a ello, son en quienes ponemos todo el atractivo. En este caso, «se cierra el círculo que conduce hacia la infelicidad al separar, por un lado, pasión, excitación, gustos y deseos y, por el otro, estabilidad, amistad, cariño y ternura» (Gómez, 2008, 67).

Mediante este proceso tan complejo de enorme influencia social, la socialización tradicional dominante termina por vincular atracción y violencia (Valls et al., 2008) y desvincular la atracción de la elección y la pasión del amor; creando una ruptura entre lo deseado y lo bueno y dirigiendo todo el atractivo hacia personas que no tratan bien. La no coincidencia entre aquellas personas que reúnen valores igualitarios, a quienes se elige únicamente para mantener una amistad; y

aquellas personas a quienes se prefiere para las relaciones afectivo-sexuales, que encarnan valores asociados a la masculinidad tradicional dominante y que se fundamentan en relaciones de poder (Aubert et al., 2011; Duque et al., 2015; Gómez, 2008, 2015; Valls et al., 2008), conlleva una profunda insatisfacción y pérdida de sentido en las relaciones humanas con importantes consecuencias en el deterioro de la salud mental y física (Duman, 2009; Racionero-Plaza, 2018; Seedat, Stein, Kennedy & Hauger, 2003; Shonkoff et al., 2012).

Para superar esta socialización tradicional dominante, el modelo alternativo de atracción y elección defiende la intersubjetividad y el origen social del amor (Beck & Beck-Gernsheim, 1998; Giddens, 1995; Gómez, 2008) a través de la acción comunicativa, porque «el amor se trabaja, nunca sucede» (Gómez, 2008, 49) y las condiciones de una relación afectivo-sexual, ya sea estable o esporádica, han de consensuarse y dialogarse continuamente y en igualdad de condiciones:

El amor no se asocia a los instintos ni queda circunscrito solo a la conciencia, sino que es una conquista de la modernidad y amplía sus miras a la intersubjetividad, haciendo que libertad y sueño compartan unos diálogos que día a día demuestran que lo que ocurre en privado y parece personal, es consecuencia directa de los cambios sociales que se van generando (Gómez, 2008, 53).

Por ello, si queremos cambiar nuestra propia socialización, «cuando las personas que nos atraen son aquellas que no debieran hacerlo, el primer paso es no elegirlos y el segundo modificar nuestros gustos, deseos, preferencias...» (Gómez, 2008, 39). Como plantea Habermas en su «Crítica de la razón funcionalista» (Habermas, 2010b, 573),

hacerse cargo de la propia vida responsabilizándose de ella, significa tener claro «quién quiere uno [una] ser», y desde este horizonte considerar las huellas de las propias interacciones como si fueran sedimentos de las acciones de un autor dueño [o autora

dueña] de sus actos, de un sujeto, por tanto, que ha actuado sobre la base de una relación reflexiva consigo mismo [misma].

Las teorías científicas sobre las relaciones afectivo-sexuales profundizan en la raíz de la violencia y demuestran que es posible transformar la socialización hacia modelos de atracción y elección igualitarios si ponemos el foco en el reencanto de la comunicación y en el papel del diálogo y las interacciones sociales que nos benefician, ya que «no hay ninguna emoción en ninguna sociedad que no sea *'otra cosa' que una construcción social, es decir, disociada por completo de las características universales de la condición humana*» (Elster, 2002, 315).

Esta no es, ni mucho menos, una tarea sencilla que pueda desarrollarse de manera individual y en soledad, sino que precisa del diálogo y la reflexión conjunta sobre modelos alternativos e igualitarios y acerca de qué competencias necesitamos adquirir para identificar las dimensiones exclusoras y transformadoras de las relaciones afectivo-sexuales (véase Tabla 13), así como se necesita de la interacción con personas que reúnan estos valores igualitarios y nos ayuden a poner en el horizonte las relaciones soñadas y caminar hacia él⁶⁷.

⁶⁷ Conferencia de Patricia Melgar y Marcos Castro: «¡Rompe el silencio! ¿Contamos contigo? Prevenir la violencia de género». Jornada de formación Colectivo Pedagógico ADARRA (Bilbao, 17 de marzo de 2018).

Tabla 13

Competencias básicas para identificar las dimensiones exclusoras y transformadoras de las relaciones afectivo-sexuales

<i>Competencias en la ATRACCIÓN</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Desarrollar el amor como un sentimiento que tiene origen social y no personal.2. Examinar de forma crítica los medios de comunicación como formadores en el modelo tradicional de relaciones.3. Rechazar a las personas que actúan de acuerdo a los valores opuestos a la definición (transformadora) del amor.4. Sentir atracción hacia las personas que desarrollan los mismos valores de la definición (transformadora) del amor.5. Unir hacia y en la misma persona los sentimientos de pasión y amistad, de locura y ternura.
<i>Competencias en la ELECCIÓN</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Conocer, distinguir y elegir entre los diferentes tipos de elección, priorizando el intersubjetivo o comunicativo.2. Conocer las pretensiones de validez y elegir teniéndolas en cuenta.3. Identificar y eliminar las situaciones en las que el deseo se opone a la razón.4. Ser consciente de que la elección solo es correcta si coincide con los valores de la definición transformadora del amor.
<i>Competencias para la IGUALDAD</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Conocer las jerarquías de poder y cómo las interiorizamos desde el nacimiento.2. Desarrollar el espíritu crítico respecto al patriarcado y a los diferentes fundamentalismos.3. Desarrollar relaciones afectivo-sexuales de igualdad, solidaridad y amistad generadoras de amor y pasión.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gómez (2008, 144-155).

2.3.3. La acción comunicativa para la socialización en modelos igualitarios

Las palabras que utilizamos, lo que decimos, no son nunca emisiones neutras, sino que tienen un profundo efecto en nuestras relaciones (Aubert, Flecha-Fernández de Sanmamed, García-Yeste, Flecha & Racionero-Plaza, 2013). Esta teoría sobre «cómo hacer cosas con palabras» fue desarrollada por Austin (1971) a través de los conceptos de actos de habla «ilocucionarios», que expresan un significado; actos de habla «illocucionarios», que poseen la intencionalidad; y actos de habla «perlocucionarios», que consiguen un efecto al decir algo. Esta clasificación fue muy útil como marco teórico «para el estudio de las relaciones entre el significado, la intención y la acción resultante» de las palabras que dirigimos a otras personas (Soler & Flecha, 2010, 365). Posteriormente, su discípulo Searle (1986) rechaza esta diferenciación argumentando que todos los actos de habla tienen fuerza ilocucionaria, distinguiendo entre «contenido proposicional» y «fuerza ilocucionaria». Por su parte, la acción comunicativa de Habermas (2010a, 2010b) añade que «los actos comunicativos abarcan no solo los actos de habla, sino también los que utilizan otros signos de comunicación, como el lenguaje del cuerpo, la entonación y los gestos» (Soler & Flecha, 2010, 367), e introduce la importancia de valorar que en el entendimiento del acto ilocucionario «haya o no consenso y que haya o no sinceridad» (Soler & Flecha, 2010, 366). En esta línea, en la relación entre personas, el consenso y la sinceridad no pueden darse con toda seguridad dentro de relaciones en las que, como plantea Weber (2002), hay alguien que reúne condiciones para imponer su voluntad y, por lo tanto, existe poder.

La acción comunicativa que plantea Habermas (2010a, 2010b) aplicada a la socialización preventiva de la violencia de género, hace que sea imprescindible llegar al entendimiento en las relaciones afectivo-sexuales a través de un diálogo dirigido a alcanzar consensos y a establecer relaciones de carácter no instrumental. Así, «la comunicación sirve para interpretar los

pensamientos, sentimientos y deseos que cada persona hace explícitos, siempre con pretensiones de validez, no de poder» (Gómez, 2008, 36).

Todas estas contribuciones tienen un valor importante a la hora de identificar las claves para la socialización en modelos igualitarios desarrollada por CREA⁶⁸ para la prevención de la violencia de género a través del análisis de «los actos comunicativos que potencian relaciones donde existe igualdad y libertad (actos comunicativos dialógicos) o desigualdad y dominación (actos comunicativos de poder)» (Ríos & Christou, 2010). En este sentido, la vinculación entre atracción y violencia que desarrollábamos en apartados anteriores, también se conforma a través de los actos comunicativos (Rodríguez-Navarro, Ríos, Racionero-Plaza & Macías, 2014) y, en los estudios sobre las relaciones afectivo-sexuales entre adolescentes, se identifican

interacciones de poder relacionadas con la atribución de atractivo y estatus social por parte del contexto, por ser líder de una banda, el cantante del grupo, representar un rol de masculinidad hegemónica agresiva, tener coche o moto, etc. En otros estudios sobre violencia de género, las interacciones de poder vienen también marcadas por el cargo que se ocupa en una jerarquía social (Soler & Pulido, 2012, 49).

En el caso del lenguaje, la investigación revela que existen ciertas palabras y expresiones que se aplican a aquellas personas o relaciones no igualitarias dentro del campo semántico de «lo excitante» (lenguaje del deseo), mientras para aquellas que representan valores de bondad e igualdad, las emisiones lingüísticas se limitan al ámbito de «lo que me conviene» (lenguaje de la ética) (Gómez, 2008; Ríos & Christou, 2010; Valls et al., 2008; Villarejo, 2016). Asimismo,

la utilización del lenguaje de la ética también puede contribuir a perpetuar la no atracción hacia un modelo de atractivo igualitario. Esto ocurre cuando, por ejemplo, para hablar de

⁶⁸ CREA, Community of Research On Excellence for All . Recuperado de <https://crea.ub.edu/index/?lang=es>

personas que tratan mal, se utiliza el lenguaje de la ética diciendo que es una persona que no conviene. No se elimina el lenguaje del deseo donde se transmite que esa persona es excitante y deseable. Este lenguaje de la ética de persona «no conveniente», persona «no buena», tiene unos efectos en chicos y chicas: el aumento del deseo y atracción hacia los modelos de atractivo dominantes y/o violentos (Ríos & Christou, 2010, 320).

Para desarticular los actos comunicativos de poder que se mantienen a través «del grupo de iguales, del estatus social que los propios chicos y chicas otorgan a determinadas personas y, de la presión social existente para mantener determinadas relaciones o escoger personas concretas» (Ríos & Christou, 2010, 320), el modelo alternativo de relaciones afectivo-sexuales propone romper este vínculo entre atracción y violencia a través de la intersubjetividad en los actos comunicativos dialógicos que se desarrollan en plano de igualdad a través de la reflexión conjunta y basados en la sinceridad, la solidaridad y el consenso dirigido a prevenir o superar situaciones de violencia.

Asimismo, a través de los actos comunicativos que cumplen estas características, se ha demostrado cómo «ridiculizando actitudes violentas y dotando de atractivo aspectos como la solidaridad, la empatía, la seguridad y la amabilidad, se provee de atractivo a aquellos chicos que representan esos valores, devaluando el atractivo de aquellos chicos que no lo hacen» (Duque et al., 2015). Como señala Gómez (2008):

La insatisfacción de las relaciones basadas, bien en ligar (pasión sin amor), bien en la estabilidad (amor sin pasión), solo puede superarse uniendo en la misma persona ternura y excitación, amistad y pasión, estabilidad y locura. Por eso incorpora las directrices de la acción dialógica (donde todas las personas participantes aportan sus conocimientos transformando de forma crítica la realidad afectiva y sexual a través de la

interacción), así como los principios del aprendizaje dialógico⁶⁹ (donde se construyen las interpretaciones y organizan las relaciones afectivas sobre la base de los mejores argumentos, sin creer en minorías selectas que conocen e imponen cómo, cuándo y de quién hemos de enamorarnos). Se trata de crear sueños y sentimientos que vayan dando significado a nuestra existencia a través del diálogo igualitario, del respeto a la igualdad de las diferencias, y de la solidaridad. De ahí que incorpore una buena comunicación, que significa que compartamos lo más importante de nuestras emociones y sentimientos, y una buena elección, que si realmente sigue los dictados de lo que nos sale «de dentro» debe implicar cambios en los gustos, preferencias y deseos, es decir, cambio en la atracción (Gómez, 2008, 99-100).

De este modo, las relaciones dialógicas se basan en actos comunicativos fundamentados en el consenso, en el acuerdo, en el consentimiento entre las personas implicadas a través del diálogo. Aún así, esto «no quiere decir que estén totalmente exentas de poder» (Soler & Flecha, 2010), por ello, «debemos ser conscientes de la posición de poder que ostentamos en una relación y tomar mayores precauciones cuanto mayor sea tal desigualdad» (Flecha-Fernández de Sanmamed, 2018⁷⁰).

Por otro lado, esta orientación dialógica está contribuyendo a que la sociedad avance de la tradicional imposición a, cada vez más, la búsqueda de la negociación y el consenso en todas las esferas de la vida, desde la familia hasta la política, y en materia de superación de la violencia de género, está suponiendo la ruptura del silencio y la opresión como forma de liberación de muchas mujeres (Puigvert, 2001). Este «giro dialógico» (Flecha, Gómez & Puigvert,

⁶⁹ Los siete principios del aprendizaje dialógico (diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de las diferencias) se desarrollan más ampliamente en el Capítulo III de la tesis.

⁷⁰ Flecha-Fernández de Sanmamed, A. (11 de febrero de 2018). Consentimiento sexual y actos comunicativos. *El Diario Feminista*. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2018/02/11/consentimiento-sexual-y-actos-comunicativos/>

2001) de la actual sociedad de la información, está fomentando además que mujeres tradicionalmente excluidas del discurso feminista puedan generar «dinámicas de diálogo que reorientan la modernidad en sentido dialógico, incluyendo la entrada del feminismo internacional en el debate dialógico» (Puigvert, 2001, 25).

2.4. Nota sobre las aportaciones del feminismo dialógico⁷¹

2.4.1. Solidaridad

«La solidaridad entre las ‘otras mujeres’ ha sido y es imprescindible para la transformación social de las relaciones de género» (Puigvert, 2001, 141).

El valor universal de la solidaridad, tradicionalmente vinculada al género femenino (Duque, 2008), ha sido a lo largo de la historia un elemento esencial para la transformación social (De Botton, Puigvert & Sánchez-Aroca, 2005) como medio más efectivo «para lograr una sociedad más diversa, igualitaria y libre de violencia» (Febré, 2018) y que resulta clave en materia de prevención y superación de la violencia de género (Gómez-Bretones, 2019; Puigvert, 2001; Pulido, Elboj, Campdepadrós & Cabré, 2014). En este sentido, la solidaridad está uniendo a

⁷¹ El feminismo dialógico se presenta en España en las jornadas de *Cambio Educativo y Social III: Mujeres y Transformaciones Sociales* (Barcelona, 23-24 de octubre de 2001) «a través del debate internacional entre las teóricas del feminismo Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert» (Duque, 2008, 60) y, a nivel internacional, durante la celebración de AERA (*American Educational Research Association*) en Estados Unidos (Nueva Orleans, 1-5 de abril de 2002).

cada vez más mujeres y hombres que se posicionan por una sociedad libre de violencia y se unen por la igualdad, y sus efectos en la prevención de la violencia de género han sido objeto de numerosos estudios científicos que evidencian cómo a través del posicionamiento activo de *upstanders* que actúan cuando presencian un caso de intimidación, coacción o acoso, se logra impedir una agresión; y en su superación a través de la importancia de educar a la población para convertirse en una red de apoyo que sirva a las víctimas para romper el silencio, denunciar y protegerse (Banyard, Plante, Cohn, Moorhead, Ward & Walsh, 2005), hasta tal punto, que la solidaridad puede llegar a reducir la vulnerabilidad de la víctima disminuyendo las probabilidades de una revictimización futura (Gross et al., 2006).

2.4.2. Igualdad

«El objetivo de igualdad incluye las diferencias entre los géneros así como entre mujeres universitarias y 'otras mujeres'. Por el contrario, el objetivo de diferencia no incluye el de igualdad» (Puigvert, 2001, 163).

A finales de la II República y durante la Guerra Civil, la organización anarcosindicalista de Las Mujeres Libres fue el primer movimiento de base popular en España, cuyas reivindicaciones de igualdad, libertad y respeto en todas las relaciones humanas o de pareja, ya sean estables o esporádicas, siguen vigentes en nuestros días. En esta lucha solidaria por la igualdad y la emancipación femenina, llevaron a cabo tareas de alfabetización y capacitación profesional para mujeres en una época de alta tasa de analfabetismo especialmente entre la población femenina en España, promovieron propuestas para la abolición de la prostitución o defendieron la presencia de mujeres en el ámbito público, tras siglos de relegación al ámbito privado

circunscrito al hogar. Desde la concepción dialógica del feminismo, la conquista por la igualdad no se traduce en la homogeneización ni en la inversión de roles en que las mujeres, tradicionalmente oprimidas, se conviertan en opresoras de los hombres, sino que «la lucha feminista debe buscar formas de relación más igualitarias, y no reproducir relaciones machistas y discriminatorias» (Duque, 2008, 62). En el feminismo dialógico, relaciones igualitarias son aquellas que, esporádicas o estables, parten de una decisión libre y consensuada de todas las partes implicadas, excluyen todo tipo de violencia y dominación y se basan en el diálogo, los sentimientos, la solidaridad, el apoyo y el respeto.

2.4.3. Libertad

«La ilusión de las mujeres populares y la profundidad de sus transformaciones es inevitablemente contagiosa, y es esa ilusión compartida la que me llevará y nos llevará (...) a realizar trabajos (...) que contribuyan a la liberación igualitaria de todas las mujeres» (Puigvert, 2001, 180).

A menudo, recibimos mensajes de supuestas «feministas» que pretenden decidir qué tipo de relaciones han de tener, cómo han de vestirse o, incluso, cómo deben liberarse del patriarcado otras mujeres; intentando aleccionar especialmente, desde su posición de poder, a mujeres no académicas o a aquellas que pertenecen a culturas minoritarias. Este mal llamado «feminismo», no solo no lo es, sino que atenta directamente contra los principios feministas de solidaridad, igualdad, libertad e inclusión de las voces de todas las mujeres. Desde el feminismo dialógico, lo que se defiende es «el respeto hacia la capacidad de decisión» (de Botton, Puigvert & Taleb, 2008) de todas las mujeres, sin excepción, y en todos los ámbitos de su vida. En cuanto a la

libertad sexual, puede convenirse que esta implica «la decisión libre sobre la opción sexual que cada persona desee» (García-Yeste et al., 2009, 49), pero también

que cada persona decida qué quiere hacer, cómo, cuándo y con quién, es decir, que pueda decir NO en cualquier momento, sin que se la califique de «estrecha» y sin interpretaciones sexistas que afirmen que una mujer cuando dice no quiere decir sí; y que pueda decir SÍ en cualquier momento, sin que se la critique por el motivo contrario (Duque, 2008, 66).

En este punto, y en materia de prevención de la violencia de género, la clave vuelve a estar en que, para mantener relaciones de amistad o afectivo-sexuales, ya sean esporádicas o estables, escojamos a aquellas personas con valores igualitarios que van a respetar siempre nuestra libertad de decisión.

2.4.4. Feminismo inclusivo

«Las 'otras mujeres' que participan en procesos de aprendizaje dialógico están demostrando que tienen las capacidades necesarias para protagonizar el paso del feminismo de élite al feminismo universal» (Puigvert, 2001, 49).

La historia feminista no se reduce a la lucha organizada desde mediados del siglo XIX o el siglo XX por el derecho a la educación, al sufragio universal, a la igualdad ante la ley o a los derechos laborales y reproductivos. El feminismo es una revolución diversa y universal que históricamente ha unido a mujeres y hombres por el objetivo de la igualdad y la no violencia desde «acontecimientos históricos como el Renacimiento, la Revolución Industrial o la Revolución

Francesa, de la mano de Safo de Lesbos, Hipatia de Alejandría u Olimpia de Gouges (...), entre muchas otras precursoras»⁷².

Por poner solo un ejemplo, se dice continuamente que Mary Wollstonecraft con su obra «Vindicación de los derechos de la mujer» (1792) fue quien inició la defensa de los derechos de las mujeres. En realidad, ya Nicolas de Condorcet, había defendido tres años antes en un artículo el derecho de voto de las mujeres e insistió en esa idea en su libro «Sobre la admisión de las mujeres en el derecho a la ciudadanía», publicado en 1790. ¿Qué hacía mientras tanto Mary Wollstonecraft? En ese mismo año 1790 publicaba «La vindicación por los derechos de los hombres» (Roca, 2019).

El feminismo está abierto a la inclusión de las voces de todas aquellas personas que luchan por la igualdad, la paz y la justicia y en contra de la violencia, la explotación y la opresión; y muy especialmente por la inclusión en el movimiento de aquellas voces que se han visto tradicionalmente excluidas del discurso dominante, porque «el feminismo es para todo el mundo» (Hooks, 2017, 149).

⁷² Editorial (17 de julio de 2019). El feminismo es de todas las mujeres. *El Diario Feminista*. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2019/07/17/el-feminismo-es-de-todas-las-mujeres/>

2.5. Conclusiones del Capítulo: Interacciones dialógicas como clave de transformación

A pesar de que en los últimos años ha aumentado la sensibilidad pública frente a la violencia contra las mujeres, así como las medidas y la normativa internacional y nacional para el reconocimiento y la protección de las víctimas, esta vulneración de derechos fundamentales continúa siendo una realidad de extrema gravedad a nivel mundial que en España se ha convertido en cuestión de Estado y que refleja un acenso en la incidencia a edades cada vez más tempranas y en los diferentes entornos educativos. Por ello, para su prevención y superación, la educación vuelve a resultar fundamental.

Por un lado, un estudio desarrollado por la Delegación del Gobierno de España para la Violencia de Género (2015), revela que conforme aumenta el nivel académico, incrementa también la proporción de denuncias por parte de quienes presencian una agresión y la búsqueda de apoyos a la hora de intervenir a favor de las víctimas. Por otro, la investigación evidencia que los programas más efectivos en materia de prevención de la violencia de género se llevan a cabo en los diferentes contextos educativos y van dirigidos tanto a identificar los factores de alerta para prevenir la victimización propia y la de las personas en nuestro entorno como a generar una red segura de apoyo social que pueda frenar casos de acoso y violencia o de protección en torno a la víctima para su superación y disminución de los riesgos de revictimización.

La revisión científica desarrollada desvela que las investigaciones que están mostrando mayores evidencias de impacto para la superación de la violencia de género, profundizan en el análisis y la transformación de los procesos de socialización que, a través de un discurso coercitivo

dominante⁷³, vinculan atracción y violencia y promueven la normalización del maltrato y el desprecio en las relaciones afectivas de menores y adolescentes. En relación a los factores de riesgo de victimización de adolescentes, la investigación demuestra que, por encima de los malos tratos sufridos durante la infancia, las probabilidades de riesgo de sufrir violencia de género en la edad adulta aumentan cuando en etapas anteriores ya se han sufrido previamente relaciones afectivo-sexuales violentas (Smith, White & Holland, 2003). Este hallazgo resulta clave para focalizar la prevención en las primeras edades y frente a cualquier tipo de violencia, sin jerarquizarla ni trivializarla, ya que la socialización es un proceso que comienza desde el nacimiento y «la socialización inicial en la adolescencia colabora en mantener ese mismo tipo de relaciones en la juventud. Es el primer aprendizaje amoroso el que incide más en las siguientes relaciones» (Oliver & Valls, 2004, 61).

Al respecto, la investigación evidencia cómo los estereotipos y roles de género han ido evolucionando a lo largo del tiempo. Sin embargo, aún existen percepciones mayoritarias que, en parte, explican la desventaja social de las mujeres a través de la fuerte asociación de características como la compasión o la sensibilidad para el género femenino y la fuerza o el liderazgo para el género masculino (Eagly, Nater, Miller, Kaufmann & Sczesny, 2019). Como se ha desarrollado a lo largo del Capítulo, esta vinculación de «atracción hacia determinados modelos masculinos y femeninos está también íntimamente ligada a los procesos de socialización» (Flecha-Fernández de Sanmamed, 2012, 195) y, en la sociedad actual, tomar conciencia de la doble moral que sustenta la socialización en la atracción hacia la violencia, es el primer paso para la superación de la violencia de género.

⁷³ Puigvert, L., & Flecha, R. (2018). *Definitions of coercive discourse, coerced preferences and coerced hooking-up*. This Work is Licensed Under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Recuperado de <https://archive.org/details/NewConcepts>

La línea de investigación de la socialización preventiva de la violencia de género se centra en la construcción social del amor y de las relaciones afectivo-sexuales colocando el foco en el estudio de las interacciones sociales de nuestro entorno que generan la socialización en modelos de atractivo vinculados a la violencia de género y su superación ya que, al tratarse de una construcción social, puede «desaprenderse» a través de diálogos e interacciones que dirijan la atracción hacia modelos igualitarios. Este modelo alternativo se fundamenta en la teoría de los actos comunicativos, que establece dos requisitos fundamentales para establecer afectivo-sexuales relaciones igualitarias. En primer lugar, se hace indispensable asegurar la sinceridad y el consenso entre todas las partes implicadas y, en segundo lugar, las relaciones han de basarse en interacciones dialógicas y no de poder (Puigvert et al., 2019).

Como hemos visto, la prioridad fundamental para la toma de conciencia sobre la violencia de género y su superación, pasa por la reflexión conjunta a través de la comunicación y el diálogo desde una postura no exclusivamente moral o ética, sino que incorpore el lenguaje del deseo como elemento de transformación, es decir

dotando de atractivo a las personas con valores de igualdad y solidaridad, que rechazan la violencia y se comprometen con la superación de las desigualdades. De esta manera estaremos contribuyendo a que estas personas sean tomadas como los referentes a seguir y de quienes desear rodearnos (Sordé et al., 2017b, 11).

Las aportaciones del feminismo dialógico a la socialización preventiva de la violencia de género, destacan la «solidaridad» para la creación de redes de apoyo capaces de frenar situaciones de acoso y violencia y de proteger y empoderar a las supervivientes, demostrándose su eficacia a la hora de disminuir las probabilidades de revictimización futura; la lucha por la «igualdad» en su sentido más radical, es decir, implicando la transformación para la superación de la injusticia y la erradicación de la opresión desde el valor y el respeto a la diferencia; la defensa de la «libertad»

de decisión de todas las personas y en todos los ámbitos de la vida; y la «inclusión» de las voces de todas las mujeres sin excepción, especialmente de aquellas que tradicionalmente se han visto excluidas por un discurso hegemónico que no responde en absoluto a los valores del feminismo.

CAPÍTULO III – LA LECTURA DIALÓGICA COMO MEDIDA CIENTÍFICA PARA LA SUPERACIÓN DE DESIGUALDADES SOCIOEDUCATIVAS

«El aprendizaje dialógico que construyeron les llevó de no leer ningún libro a disfrutar de obras de Lorca, Kafka, Dostoievski y Joyce. Ese es el aspecto más académico de un proceso de transformación que recorre sus relaciones laborales, sociales, familiares y afectivas»

(Flecha, 2014, 11).

3.1. Introducción

«Las personas participantes transforman sus conocimientos culturales a través de las interacciones dialógicas que se generan y el uso del lenguaje que realizan. Tanto el desarrollo lingüístico como la elaboración de discursos críticos profundos son resultado de la predominancia de actos comunicativos dialógicos en estas tertulias»

(Pulido & Zepa, 2010, 296).

«Si no hablamos, si no creamos espacios de debate público, si lo que estamos haciendo aquí no se hace más y a nivel más grande y a nivel más general, tendremos muchos problemas. Aquella persona que está maltratando solo cambiará cuando no le dé ningún resultado. Entonces, cambiará'. Para eso había que hablar, crear espacios como aquel en el que darse cuenta desde pequeñas y pequeños del deseo que tenemos, de su origen social y de la posibilidad de cambiarlo y tener vidas dignas y excitantes»

(Racionero-Plaza, Ortega, García-Carrión & Flecha, 2013, 42).

«Su historia muestra cómo 'las interacciones cambian vidas', ya que los diálogos intersubjetivos basados en los siete principios del aprendizaje dialógico fueron la clave para lograr las transformaciones personales y sociales que están mejorando su vida y la de muchas otras personas»

(Roca, Gómez-González & Burgués, 2015, 848).

El Proyecto Europeo I+D INCLUD-ED (2006-2011), integrado dentro de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea (7PM, 2007-2013), abordó la investigación en 14 países europeos de aquellas estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y fomentar la cohesión social a través del estudio de las interacciones entre sistemas, agentes y políticas educativas. INCLUD-ED constituye, hasta el momento, el único proyecto de investigación en Ciencias Sociales financiado con fondos públicos que ha sido seleccionado por la Unión Europea en su lista de las diez mejores investigaciones científicas. Entre sus resultados, se identificaron las denominadas «Actuaciones Educativas de Éxito» (Flecha, 2015) por las sólidas evidencias de impacto social demostradas a través de su incidencia directa y simultánea tanto en la mejora de los resultados académicos como en la minimización de los riesgos de exclusión a partir de la superación de desigualdades socioeducativas en cualquier contexto cultural o geográfico (European Commission, 2011).

Entre otras, una de estas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) calificadas por la Comunidad Científica Internacional es la lectura dialógica (Flecha, 2015), basada en la construcción colectiva de significado a través de las interacciones y el diálogo igualitario entre personas diversas sobre las mejores creaciones de la humanidad en el ámbito literario o científico. Su objetivo no es únicamente la comprensión del texto escrito, sino la transformación que los actos comunicativos dialógicos y las interacciones de calidad producen tanto en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 2012) como en la creación de pensamientos, sentimientos y valores universales en el ser humano como la justicia social, la solidaridad, la amistad o el amor (Mercer et al., 2016).

Las Tertulias Dialógicas son una actuación educativa que, fundamentada en las teorías pedagógicas, psicológicas y sociológicas de mayor rango científico vigentes en la actual sociedad de la información, están mejorando la calidad de la educación a todos los niveles y

para todas las personas sin excepción. Son, por tanto, una práctica de carácter universal que continúa siendo rigurosamente investigada en multitud de contextos sociales y respaldada por publicaciones de impacto internacional.

A lo largo de este Capítulo, se desarrollan los antecedentes de las Tertulias Literarias Dialógicas situados en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Barcelona), las bases científicas de la concepción comunicativa del aprendizaje dialógico en el que se sustentan, los procedimientos para su implementación y sus aportaciones a la prevención y superación de la violencia de género; pues, además de su consolidación en cada vez más centros educativos, recientes estudios han abordado el tema de la incidencia de la lectura dialógica en la promoción de relaciones afectivo-sexuales libres de violencia (Racionero-Plaza, Ugalde, Puigvert & Aiello, 2018; Racionero-Plaza, 2017-2019) y en la contribución al desarrollo de conductas prosociales y habilidades vinculadas al bienestar socioemocional y la creación de sentido vital en menores y personas adultas en riesgo de exclusión social (García-Yeste et al., 2017; Soler, 2015; Villardón-Gallego, García-Carrión, Yáñez-Marquina & Estévez, 2018).

En la línea, nuestro estudio aporta más evidencias sobre el impacto de las tertulias dialógicas en el desarrollo de relaciones afectivo-sexuales libres de violencia a través de la lectura sistemática de investigaciones de impacto científico y clásicos de la literatura universal a través de obras de Lorca, Shakespeare o Kafka. Además, la revisión de la literatura científica desarrollada evidencia importantes contribuciones de las tertulias dialógicas al éxito académico a través de la promoción de habilidades comunicativas y el incremento de la competencia lectora como herramientas que van a resultar fundamentales en todas las áreas curriculares, por lo que su mejora va a contribuir, por tanto, a disminuir los riesgos de exclusión social y a superar la desigualdad educativa como uno de los impactos adversos que, generalmente, sufren las y los menores en acogimiento residencial.

3.2. La Lectura Dialógica como Actuación Educativa de Éxito

3.2.1. Antecedentes: La Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí

La primera Tertulia Literaria Dialógica se crea en 1981 con personas adultas en proceso de alfabetización (García-Carrión, Martínez-de la Hidalga & Villardón-Gallego, 2016) en la Comunidad de Aprendizaje del Centro de Educación de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí en Barcelona (Elboj et al., 2009; Ferrada & Flecha, 2008; García-Yeste, Leena & Petreñas, 2013; Sánchez-Aroca, 1999). Este proceso supuso la ruptura de barreras provocadas por teorías basadas en el déficit que presuponían que las personas procedentes de contextos socioculturalmente desfavorecidos no estaban preparadas para abordar la lectura de clásicos de la literatura universal o no se encontraban capacitadas para comprender y aportar argumentaciones válidas en el campo del conocimiento científico. Los resultados fueron contundentes para demostrar el carácter nada científico y marginador de teorías excluyentes que hasta el momento imperaban en el ámbito de las Ciencias Sociales, con cada vez más personas que pasaban del analfabetismo a la lectura de obras clásicas cumbre de la literatura universal o a la inmersión en procesos formativos para el aprendizaje de idiomas, matemáticas o de preparación para el acceso a la universidad.

La Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí se convierte así en un espacio sociocultural en el que todas las personas participan directamente en su gestión y en el que se vinculan simultáneamente una educación de máximos a nivel de desarrollo académico e instrumental con un encuentro intercultural que recrea el sentido a la vida de muchas personas, mejora la convivencia y consigue transformar el barrio de La Verneda respondiendo a la

reivindicación vecinal. La experiencia⁷⁴ fue tomada como punto de partida de investigaciones de impacto publicadas en las mejores revistas científicas (Sánchez-Aroca, 1999) y fue avalada por universidades de prestigio internacional como Cambridge, Harvard, Illinois, Massachussets o do Minho, entre otras, demostrando que fuera cual fuera su procedencia, cualquier persona inmersa en procesos de formación fundamentados en evidencias científicas, podía alcanzar rigurosidad intelectual y científica al más alto nivel.

En muchas ocasiones, «las revoluciones que mejor resisten la prueba del tiempo son las revoluciones silenciosas» (Esteve, 2003, 28), en las que resulta difícil definir un solo detonante concreto pero que, sin duda, terminan por convertir en realidad lo que hasta el momento parecía un imposible. Así, después de La Verneda-Sant Martí, nada vuelve a ser igual, y esta utopía posible confluye con otra, la de romper con el anacronismo de las cadenas autoritarias y feudales de las universidades españolas. Con este objetivo y el de identificar aquellas teorías y prácticas superadoras de desigualdades para la democratización del éxito socioeducativo, se funda en 1991 la actual Comunidad de Investigación CREA, de la que el educador y sociólogo estadounidense Michael Apple, de gran influencia internacional en la pedagogía crítica y el desarrollo de escuelas democráticas, llega a decir que es «un ejemplo de cómo la investigación puede contribuir a cambiar la sociedad»⁷⁵.

En el marco de la comunidad científica internacional, conscientes de que la exclusión educativa es la antesala de la exclusión social (Echeita, 2014), Ramón Flecha⁷⁶ con el apoyo de CREA,

⁷⁴ Recogida en el libro «*Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*» (Flecha, 1997).

⁷⁵ Conferencia de Michael Apple en la *European Educational Research Association: «Education and Transition – Contributions from Educational Research»* (Budapest, 2015).

⁷⁶ Ramón Flecha García es catedrático de Sociología de la Universitat de Barcelona y Doctor Honoris Causa por la West University of Timișoara (Rumanía). Reconocido internacionalmente por su tarea investigadora en la transformación y superación de desigualdades socioeducativas, ha sido el investigador principal de proyectos del programa marco europeo como «WORKALÓ. *The creation of new occupational patterns for cultural minorities: The gypsy case*» (FP5), «INCLUD-ED. *Strategies*

desarrolla esa perspectiva de éxito educativo para todos y todas en el aprendizaje dialógico a través del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, que se transfirió por primera vez en España a la educación obligatoria en el País Vasco en 1995 (Ferrada & Flecha, 2008) y al que hasta la fecha, ya se han adherido en España más de 200 centros educativos de Infantil, Primaria, Secundaria, Educación Especial, Educación de Personas Adultas o Formación Profesional⁷⁷. El Proyecto, basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación socioeducativa fundamentándose en las teorías e investigaciones con aval científico vigente a nivel internacional, destaca dos factores clave para el aprendizaje en la actual sociedad de la información: las interacciones dialógicas y la participación activa de la comunidad en todos los procesos educativos. En consonancia con los principios fundamentales de la educación inclusiva identificados en presencia, aprendizaje y participación de toda la comunidad educativa (Booth & Ainscow, 2002, 2015), las Comunidades de Aprendizaje logran vincular apoyos profesionales docentes (Echeita & Simón-Rueda, 2013) con otros apoyos naturales y accesibles como las familias, el propio alumnado y otros agentes sociales que funcionan como voluntariado solidario (Stainback & Stainback, 1999). Las sólidas investigaciones que fundamentan el proyecto, unidas a estos factores derivan en un gran potencial para superar niveles previos de desigualdad (Bemak & Cornely, 2002) trascendiendo al contexto sociocultural más allá del ámbito académico.

*for inclusion and social cohesion from education in Europe» (FP6) o «IMPACT-EV. Evaluating the impact and outcomes of European SSH Research» (FP7). Ha sido el Presidente del Grupo Experto en Metodologías de Evaluación para las Evaluaciones Interinas y Ex post del Proyecto Horizonte 2020 y Director General de Investigación e Innovación (Comisión Europea), compuesto por 17 miembros de todas las disciplinas científicas. Sus trabajos de investigación han sido publicados en revistas de primer nivel científico mundial como *Nature*, *PLOS ONE*, *Cambridge Journal of Education*, *Harvard Educational Review*, *Organization*, *Qualitative Inquiry*, *Current Sociology* o *Journal of Mixed Methods Research*.*

⁷⁷ Recuento del Estado Español extraído de la Web oficial de Comunidades de Aprendizaje: <http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/caracteristicas/>

Estos centros educativos han inspirado la creación de sólidos lazos de colaboración igualitaria entre familias, docentes y otros perfiles profesionales que están potenciando transformaciones sociales en muy diversos ámbitos, así como el desarrollo de investigaciones que parten y se nutren de la realidad del aprendizaje de personas diversas en diálogo. Actualmente en España, además de en centros de todas las etapas y niveles educativos; se desarrollan Tertulias Dialógicas de muy diversos tipos en instituciones penitenciarias, universidades, asociaciones vecinales, grupos de mujeres y otras entidades culturales y educativas.

3.2.2. Fundamentación teórica del aprendizaje dialógico

En la actualidad, las tradicionales relaciones de poder propias de las antiguas sociedades industriales resultan obsoletas para el desarrollo de la actual sociedad de la información, por lo que se ha ido avanzando hacia una transformación más democrática de las interacciones entre todas las personas que se caracteriza cada vez más por el diálogo y la búsqueda de consenso en todas las esferas de la vida, desde la familia y los diferentes grupos sociales hasta las instituciones. Este «giro dialógico» de la actual sociedad de la información (Flecha et al., 2001), ha exigido por tanto nuevas formas también de entender los procesos educativos y las relaciones personales hacia enfoques comunicativos más igualitarios.

En consonancia, la concepción comunicativa del aprendizaje dialógico (Flecha, 2014) en el que se enmarca la lectura dialógica, se fundamenta en las teorías e investigaciones más relevantes a nivel internacional que han demostrado evidencias científicas de impacto social en la práctica, es decir, de mejora socioeducativa a todos los niveles: académico, cognitivo, emocional y social; y tiene como ejes fundamentales del aprendizaje su carácter eminentemente transformador y la interacción y el diálogo igualitario entre los diferentes contextos sociales y culturales que actúan como agentes de socialización.

El aprendizaje dialógico surge como una concepción interdisciplinar que tiene su base teórica en la competencia comunicativa como capacidad universal con la que todas las personas contamos; en la interacción, el diálogo y la intersubjetividad para el desarrollo social e individual; en la interrelación de todos los agentes de socialización de la comunidad; en los actos comunicativos dialógicos; y en la capacidad de transformación de la agencia humana (véase Tabla 14).

La competencia universal del lenguaje fue desarrollada por Chomsky (1977) en su «Teoría de la gramática generativa», que enfatiza la importancia del entorno para su desarrollo implicando «una concepción universalista del aprendizaje y, desde un punto social, unifica a todas las personas independientemente de su cultura, etnia, género, nivel académico o situación socioeconómica» (Aubert et al., 2013, 95). Muy vinculada a esta teoría, Habermas (2001a, 2001b) demostró la capacidad universal de lenguaje y acción para establecer interacciones comunicativas dirigidas a alcanzar consensos a través del lenguaje y pretensiones de validez y no de poder. Por su parte, Cummins (2002), plantea que otro de los equipamientos universales de todo ser humano es la interdependencia lingüística, a través de sus estudios del bilingüismo en torno al vínculo que se establece entre la gramática, la sintaxis y la semántica de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua, lo que «permite aprovechar continuamente los recursos lingüísticos que tenemos en cualquier lengua» (Aubert et al., 2013, 100).

Tanto el pensamiento como el conocimiento son una construcción social que se crea desde la intersubjetividad a través de la interacción y el diálogo. George H. Mead (1973), el principal representante del interaccionismo simbólico, defiende que el desarrollo de la mente se produce a partir de la interacción social, por lo que pensamiento y acción son procesos inevitablemente asociados. En la línea, Vygotsky (2012) establece que la interacción social mediada por el lenguaje es el fundamento del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, de modo que todo lo individual ha sido primeramente social. Las teorías de Bruner apuntan también a la

importancia de los contextos interactivos para el aprendizaje resaltando cómo «nuestro conocimiento sobre el mundo y sobre los otros [y las otras] se construye y se negocia con los otros [y las otras]» (Bruner, 2012, 85). También desde esta perspectiva sociocultural del desarrollo cognitivo, Rogoff (1993) indica que la intersubjetividad es inherente al ser humano, por lo que, de una forma u otra, en el comportamiento individual siempre están presentes las acciones de otras personas con las que previamente se ha producido interacción. La propuesta de Wells se centra en la necesidad de contribuir a la indagación dialógica desde entornos interactivos que promuevan colaborativamente el desarrollo de «una predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás [y las demás] en el intento de encontrar las respuestas» (Wells, 2001, 136). Freire defiende la naturaleza social del conocimiento a través de la dialogicidad, señalando que «no existe comunicación sin dialogicidad y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital. En este sentido, la comunicación es factor de vida, de más vida» (Freire, 2009, 100, 101). La «Teoría de la acción comunicativa» de Habermas (2001a, 2001b), explica cómo el pensamiento subjetivo se va conformando a través de la interiorización de las diferentes interacciones que la persona tiene a lo largo de la vida con otras personas. En este sentido, Bakhtin (1981) habla de una cadena de diálogos en la que «cada vez que hablamos sobre algo que hemos leído, visto o sentido reflejamos los diálogos que hemos tenido con otras personas acerca de eso y, por tanto, manifestamos los significados que hemos creado en diálogos anteriores y sobre los que ya hemos reflexionado» (Aubert et al., 2013, 127). Recogiendo todas estas aportaciones científicas, el trabajo de CREA se basa en la concepción de «relaciones dialógicas», en las que se tiene en cuenta tanto las pretensiones de los actos comunicativos como las consecuencias que, más allá de la intencionalidad, las estructuras jerárquicas y los sistemas tienen en las interacciones de poder entre las personas, una perspectiva que resulta clave a la hora de identificar situaciones de coacción o acoso (CREA 2006-2008; Searle & Soler, 2004).

Así, la investigación demuestra que la construcción del conocimiento es un proceso dialógico que necesita de la comunidad como contexto de aprendizaje (Tellado & Sava, 2010). Para Vygotsky, el aprendizaje ha de orientarse a los niveles de desarrollo potencial a través de tareas que planteen retos cognitivos de máximo nivel que puedan resolverse, no de manera individual, sino con ayuda de personas más expertas, pues «el ‘buen aprendizaje’ es solo aquel que precede al desarrollo» (Vygotsky, 2012, 138). En los estudios de Rogoff (1993) sobre «participación guiada», se subraya la importancia de las interacciones de la comunidad cultural para el apoyo al desarrollo y el aprendizaje; a lo que además Bruner, añade que el proceso de apropiación cultural se explica únicamente de manera compartida «en una comunidad formada por aquellos [y aquellas] que comparten su sentido de pertenencia a una cultura» (Bruner, 1996, 132). Por su parte, el «aprendizaje situado en el contexto» de Lave y Wenger (1991), tiene como clave el contexto sociocultural y la colaboración para la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias y habilidades. Asimismo, el concepto de «comunidades de indagación» de Wells (2001), resalta la relevancia de la colaboración interpersonal a la hora de «comprender y construir el objeto pretendido y resolver los problemas que se les plantean dentro de la ‘espiral de conocer’» (Aubert et al., 2013, 135).

Como se desarrollaba en el Capítulo anterior, los actos comunicativos van más allá de las aportaciones teóricas de Austin (1971) y Searle (1986); incluyendo todos los aspectos de la interacción comunicativa aparte del habla (Aubert et al., 2013) y las aportaciones de Habermas (2001a, 2001b) sobre la importancia de la sinceridad y el consenso y la diferencia entre argumentos de validez y de poder en la acción comunicativa. Así, Searle y Soler (2004) y CREA (2006-2008) establecen diferencias entre actos comunicativos y actos de habla en que los primeros incluyen todas las dimensiones de la comunicación, sea lenguaje verbal o no verbal, en un contexto dialógico; persiguen el consenso en los actos ilocucionarios; deben cumplir siempre

la condición de sinceridad y distinguen entre actos comunicativos dialógicos, libres de coacción, y actos comunicativos de poder en los que, más allá de la intencionalidad, el propio contexto en el que se produce la interacción, puede estar propiciando la coacción y, por tanto, la falta de libertad de alguna de las partes implicadas en el proceso comunicativo (Searle & Soler, 2004).

Por último, la base fundamental de los espacios dialógicos es la transformación que se produce tanto a nivel personal, como de los conocimientos previos y del entorno sociocultural a través de procesos que están íntimamente relacionados (Aubert et al., 2013). La «teoría de la estructuración» de Giddens (1998) señala la capacidad de las personas para influir en los sistemas y transformarlos. En la línea, Freire (2009, 2012) defendía la educación liberadora y la naturaleza humana transformadora de situaciones injustas y opresoras a través del diálogo igualitario y las premisas de reflexión, solidaridad y acción. Por su parte, otra de las ideas centrales de la teoría sociocultural de Vygotsky (2012) es que «para promover el desarrollo hay que intervenir en el entorno sociocultural y transformarlo» (Aubert et al., 2013, 154). En este sentido, desde el aprendizaje dialógico (Flecha, 2014) se distingue entre interacciones transformadoras, que aumentan el aprendizaje y la creación de sentido y promueven la mejora de la convivencia; e interacciones adaptadoras, que reproducen las desigualdades socioeducativas.

Tabla 14

Fundamentación teórica de la lectura dialógica

Capacidades universales
<p>CHOMSKY (1977): Competencia universal de lenguaje HABERMAS (2001a, 2001b): Capacidad de lenguaje y acción CUMMINS (2002): Interdependencia lingüística</p>
Interacción, diálogo e intersubjetividad
<p>MEAD (1973): Interaccionismo simbólico VYGOTSKY (2012): Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje BRUNER (2012): La educación como diálogo entre la persona y la cultura ROGOFF (1993): Aprender el pensamiento en la interacción WELLS (2001): Indagación dialógica FREIRE (2009): Teoría de la acción dialógica HABERMAS (2001a, 2001b): Teoría de la acción comunicativa BAKHTIN (1981): Imaginación dialógica CREA (2006-2008): Interacciones dialógicas e interacciones de poder</p>
La comunidad como contexto de aprendizaje
<p>VYGOTSKY (2012): Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje ROGOFF (1993): Participación guiada BRUNER (1996): Apropiación del conocimiento cultural LAVE & WENGER (1991): Aprendizaje situado en el contexto social WELLS (2001): Comunidades de indagación</p>
Actos comunicativos
<p>AUSTIN (1971): Cómo hacer cosas con palabras SEARLE (1986): Fuerza ilocucionaria en todos los actos de habla HABERMAS (2001a, 2001b): Consenso y sinceridad en los actos comunicativos SEARLE & SOLER (2004) y CREA (2006-2008):</p>
Transformación
<p>GIDDENS (1998): Capacidad de la agencia humana para transformar la estructura social FREIRE (2009, 2012): Personas como seres de transformación, no de adaptación VYGOTSKY (2012): Transformación del contexto para el desarrollo y el aprendizaje FLECHA (2014): Concepción comunicativa del aprendizaje dialógico</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Aubert et al. (2013).

3.2.3. Principios del aprendizaje dialógico

Como hemos visto, el aprendizaje dialógico recoge las contribuciones científicas de las diferentes disciplinas pedagógicas, psicológicas y sociológicas sobre las capacidades comunicativas universales de todo ser humano, la importancia del contexto sociocultural para su desarrollo, el principio de transformación del mismo para superar desigualdades de partida y la relevancia de la interacción, el diálogo y la intersubjetividad a través de actos comunicativos dirigidos al consenso y enfocados hacia relaciones igualitarias. El aprendizaje dialógico, por tanto, requiere que el diálogo y la interacción entre personas diversas se den bajo unas condiciones determinadas que aseguren

un «diálogo» que es «igualitario», que reconoce la «inteligencia cultural» en todas las personas, que se orienta a la «transformación», que prioriza la «dimensión instrumental» al mismo tiempo que la «solidaridad», que crea «sentido» y que parte de la «igualdad de diferencias» (Aubert, García-Yeste & Racionero-Plaza, 2009, 138).

A través de un enfoque inclusivo, se desarrollan estos siete principios del aprendizaje dialógico que explican cómo se aprende en la actual sociedad de la información y son una primera condición que ha de tenerse en cuenta a la hora de implementar Tertulias Dialógicas y cualquier otra AEE (Aubert et al., 2013; Flecha, 2014; García-Carrión, 2012; Racionero et al., 2013; Roca, 2016).

1) *Diálogo igualitario.*

El diálogo es igualitario cuando los actos comunicativos se fundamentan en la sinceridad y se dirigen al entendimiento y al consenso entre las personas implicadas a partir de aportaciones que son consideradas en función de argumentos de validez y no de la jerarquía o posición de poder de quien las emite.

2) *Inteligencia cultural.*

La inteligencia cultural valora la capacidad comunicativa universal con la que, a través de múltiples formas, todo el mundo cuenta para participar en un diálogo igualitario. Incluye, por tanto, no solo los saberes académicos, sino también y especialmente las habilidades prácticas y comunicativas que aportan conocimiento y que posibilitan el acuerdo y el consenso entre personas diversas.

3) *Transformación.*

La transformación es el proceso liberador que busca la superación de desigualdades socioeducativas a través del apoyo y el diálogo igualitario entre personas diversas que se unen para promover cambios en el contexto sociocultural con el fin de hacer realidad diferentes sueños compartidos para la igualdad.

4) *Dimensión instrumental.*

La dimensión instrumental de la lectura dialógica posibilita la adquisición de competencias comunicativas de argumentación, razonamiento y pensamiento crítico en diálogos dirigidos a la reflexión, la curiosidad epistemológica y la construcción conjunta de conocimiento a través de las obras más importantes de la literatura universal o de aquella más relevantes de los diferentes campos científicos.

5) *Creación de sentido.*

El ambiente comunitario que la tertulia genera a través de las interacciones igualitarias y los sueños y sentimientos compartidos entre todas las personas participantes, contribuye a la creación de sentido que favorece la implicación en nuevos proyectos y movimientos sociales a causa de la recuperación de la ilusión y la esperanza de que es posible la transformación cuando sueños y realidad van de la mano.

6) *Solidaridad.*

La tertulia es un espacio de solidaridad radical en el que se supera el nivel de valor abstracto y pasa a ser un sentimiento interiorizado en el que todas las personas se preocupan por la participación y el aprendizaje conjunto y se implican por superar desigualdades socioeducativas y conseguir hacer realidad sueños compartidos para la mejora de la vida de todo el mundo.

7) *Igualdad de las diferencias.*

El principio de igualdad de las diferencias implica la acción solidaria del grupo y el máximo apoyo y movilización de recursos para que cualquier diferencia individual o sociocultural no suponga una barrera a la lectura, al aprendizaje o al desarrollo de todas las personas.

Figura 10.

Principios del aprendizaje dialógico para la implementación de Tertulias Dialógicas

DIÁLOGO IGUALITARIO

- Actos comunicativos fundamentados en sinceridad, entendimiento, consenso, argumentos de validez

INTELIGENCIA CULTURAL

- Inteligencia académica, práctica y comunicativa

TRANSFORMACIÓN

- Cambios en el contexto para la superación de desigualdades socioeducativas

DIMENSIÓN INSTRUMENTAL

- Competencias comunicativas clave para la inclusión en la actual sociedad de la información

CREACIÓN DE SENTIDO

- Ilusión, esperanza y reencanto para la realización conjunta de utopías posibles

SOLIDARIDAD

- Apoyo para la realización de sueños compartidos de mejora socioeducativa para todos y todas

IGUALDAD DE LAS DIFERENCIAS

- Más apoyo y más recursos para la igualdad de resultados de todas las personas

Fuente: Elaboración propia.

3.2.4. Procedimiento para la implementación de prácticas de lectura dialógica

Existen dos condiciones clave para la implementación de cualquier práctica de lectura dialógica. Por un lado, tal como desarrollábamos en el apartado anterior, es imprescindible el respeto a los siete principios del aprendizaje dialógico. Por otro, la lectura ha de desarrollarse necesariamente en torno a textos de máximo nivel científico o literario (Flecha, 2014). Así, cuando se trata de Tertulias Dialógicas de carácter Pedagógico, Matemático o Científico, se escogen aquellas investigaciones o teorías avaladas por la Comunidad Científica Internacional que demuestran impacto de mejora en la actual sociedad de la información. Si se realizan Tertulias Musicales Dialógicas o Tertulias Artísticas Dialógicas, el diálogo se produce en torno a la escucha de las mejores piezas de música clásica o académica o a partir de la observación de las mejores obras artísticas patrimonio de la humanidad en la pintura, la escultura, la arquitectura o las artes escénicas. En el caso de las Tertulias Literarias Dialógicas, se escogen aquellas obras sobre las que existe un consenso universal que reconoce su calidad y su aportación cultural al patrimonio de la humanidad.

Así, «la tertulia posibilita participar en algunos de los saberes tradicionalmente reservados a los sectores de alto poder adquisitivo» (Flecha, 2014, 27) y se define como

el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo (Valls et al., 2008, 73).

Una vez el grupo ha dialogado sobre intereses compartidos y, en función de estos, ha escogido la obra literaria que van a leer, se fija la temporalización (una hora, dos horas) y la periodicidad de las sesiones (semanal, quincenal, mensual) para «compartir significados, interpretaciones y reflexiones con una metodología de aprendizaje dialógico»⁷⁸. Con este fin de garantizar el respeto riguroso a todos sus principios (véase Figura 10), se escoge a una persona que actuará como moderadora de la tertulia dialógica y que participará en las mismas condiciones que el resto del grupo, aunque su papel será también el de asegurar la participación igualitaria de todas las personas de la tertulia anotando los turnos de palabra y dando paso a las diferentes intervenciones con especial atención a la hora de conceder siempre la prioridad a quienes menos hayan intervenido. Asimismo, quien modera ha de cuidar que todas las intervenciones se desarrollen en base a argumentos de validez sin que nadie, bajo ningún pretexto, intente imponer sus ideas u opiniones personales o produzca confrontación entre los diferentes puntos de vista que se expongan. Si bien en la ciencia y en la ética es imprescindible el consenso acerca de aquellos conocimientos científicos validados a través de la investigación o sobre los valores y derechos universales para todas las personas en cualquier lugar del mundo, el acuerdo no es indispensable en el ámbito de la estética⁷⁹, de modo que todos los argumentos surgidos y experiencias compartidas a partir de la lectura de una obra literaria pueden convivir sin conflicto siempre y cuando no se opongan a ninguno de los derechos universales del ser humano.

En una Tertulia Dialógica, bajo los principios de solidaridad e igualdad de las diferencias, se movilizan todos los recursos requeridos para facilitar el acceso de cualquier persona a las obras de más alto nivel literario. Así, se fragmenta la lectura en tantas partes y sesiones como el grupo

⁷⁸ School Education Gateway Europe's online platform for school education. *Tertulias Literarias Dialógicas*. Recuperado de <https://www.schooleducationgateway.eu/files/esl/uploads/af20dff.pdf>

⁷⁹ Comunidades de Aprendizaje. *Tertulias Dialógicas*. Recuperado de <https://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/>

requiera y se organizan todos los apoyos necesarios para que quienes presenten mayores dificultades, puedan leer el fragmento de la obra acordado, accedan a su comprensión y tengan tiempo suficiente para preparar su intervención en la tertulia; pues el objetivo principal es democratizar el acceso a la mejor literatura a través de la participación de personas diversas en interacciones dialógicas que aumentan el aprendizaje y, simultáneamente, mejoran el desarrollo socioemocional (Flecha & Soler, 2013; García-Carrión, Girbés & Gómez-Zepeda, 2015). La ciencia ha demostrado que «la peor actuación posible, la que más dificulta todo avance, es el desprecio de esa inteligencia cultural por parte de falsos intelectuales» (Flecha, 2014, 26), así que esta concepción dialógica de la lectura consigue la «desmonopolización del conocimiento experto» (Beck, Giddens, & Lash, 1997) y rompe con el elitismo excluyente que aseguraba en el pasado la ineficacia de la educación a la hora de luchar contra la reproducción de las desigualdades sociales, una postura defendida desde las perspectivas tradicionales de autores como Althusser (1992)⁸⁰, Bourdieu (1993)⁸¹ o Bowles y Gintis (1988)⁸² que concebían además que el acceso a la cultura venía determinado por el nivel académico (Febré, 2016).

La sociología de la educación más significativa de la siguiente generación ya no fue reproductorista: Apple⁸³, Bernstein⁸⁴, Giroux⁸⁵, Macedo⁸⁶, Willis⁸⁷. Ningún estudio

⁸⁰ Althusser, L. (1992). *El porvenir es largo*. Barcelona: Destino.

⁸¹ Bourdieu, P. (1993). *Cosas dichas* (1ª ed. 1987). Barcelona: Gedisa.

⁸² Bowles, S., & Gintis, H. (1988). Schooling in capitalist America: Reply to our critics. En M. Cole, *Bowles Gintis revisited*, 235-245. Filadelfia: Taylor & Francis.

⁸³ Apple, M. W. (1982). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.

⁸⁴ Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

⁸⁵ Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes* (1ª ed. 1994). Barcelona: Paidós.

⁸⁶ Macedo, D. (1994). *Literacies of power. What americans are not allowed to know*. Boulder: Westview Press.

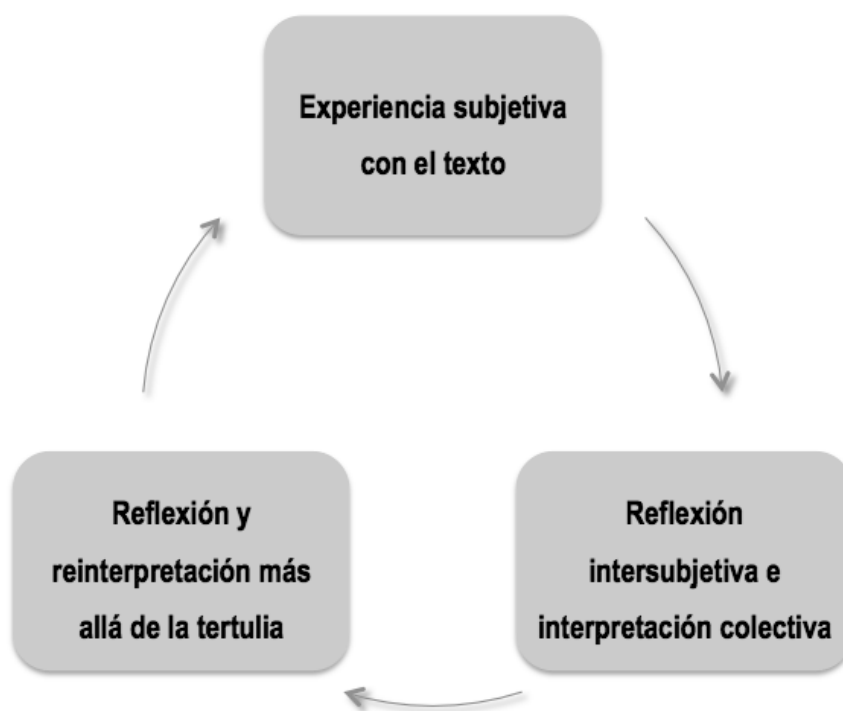
⁸⁷ Willis, P. (1990). *Common culture symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Boulder: Westview Press.

riguroso de las consecuencias de la escuela puede ya prescindir de tener en cuenta tanto lo que reproduce como lo que transforma (Flecha, 2014, 28).

Para su buen funcionamiento, cuando un grupo de personas decide crear una tertulia dialógica, adquiere a su vez el compromiso de asistencia, de lectura de los fragmentos acordados para cada sesión, de preparación de sus intervenciones, de participación y de respeto a los siete principios del aprendizaje dialógico, pues «la aportación de cada persona es diferente y, por tanto, irre recuperable si no se tiene en cuenta en el diálogo» (Roca, 2016, 14). Todas las intervenciones se realizan «con el libro en la mano» (Fernández-González, Garvín & González-Manzanero, 2012), es decir, indicando la página que se quiere comentar, leyendo en voz alta el párrafo escogido con el fin de que todo el mundo pueda situarse en la obra y compartiendo con el grupo los motivos por los que lo ha destacado. En ocasiones, las personas escogen un fragmento para que el grupo les ayude a entenderlo mejor. Otras veces, lo eligen porque su lectura les ha trasladado a una vivencia o experiencia personal. En cualquier caso, el objetivo principal es la construcción colectiva de significado y conocimiento a través de las interacciones dialógicas que se generan en torno a la lectura de las mejores obras clásicas. Así, cuando una persona termina su intervención, quien modera abre el turno de palabra para que cualquier otra persona del grupo pueda comentar, si lo desea, las aportaciones que se han realizado en torno a ese párrafo o fragmento de la obra. En muchas ocasiones, en estas intervenciones «secundarias», se argumenta sobre la reflexión crítica que ha suscitado el párrafo comentado por otra persona que, en algún aspecto, ha hecho modificar anteriores puntos de vista o ideas preconcebidas en torno a un tema, demostrando así que en las tertulias dialógicas a la experiencia subjetiva con el texto, se le unen la reflexión intersubjetiva y la interpretación colectiva, un proceso que trasciende más allá de la tertulia (García-Carrión et al., 2016; Valls et al., 2008).

Figura 11

Proceso subjetivo e intersubjetivo de la lectura dialógica



Fuente: Soler (2001).

Para finalizar, se acuerda el fragmento para leer en el siguiente encuentro, y «podríamos decir que tras cada una de las tertulias el yo que sale, se diferencia sustancialmente del yo que entró» (Roca, 2016, 15).

3.3. Tertulias dialógicas para la prevención y superación de la violencia de género

3.3.1. El diálogo como factor de protección frente a la violencia

Numerosas investigaciones están demostrando la evidencia de que generar espacios de diálogo abierto sobre el acoso sexual y la violencia de género está contribuyendo a avanzar hacia modelos más igualitarios de relaciones afectivo-sexuales transformando diferentes contextos y desde muy diversos ámbitos a través de la metodología comunicativa del aprendizaje dialógico (Puigvert, 2014, 2016).

En materia de prevención de la violencia de género en contextos escolares, los modelos más efectivos se basan en la apertura de espacios comunicativos para el diálogo abierto sobre la violencia y la violencia de género desde las primeras edades (Oliver, 2014), promoviendo el desarrollo del razonamiento colectivo y la calidad en competencia comunicativa también como factores de protección a la infancia frente a la violencia como recursos para poder verbalizar lo que ocurre, identificar agresiones, denunciar situaciones inaceptables y posicionarse creando una red de apoyo en torno a quienes sufren acoso de cualquier tipo (Monar, Saiz & Salceda, 2019). Estos espacios dialógicos están recreando en todas las etapas educativas los principios de la metodología comunicativa que tienen que ver con la superación de la jerarquía interpretativa y la participación comunitaria, originando más oportunidades de diálogo en los que participan en igualdad de condiciones profesorado, alumnado, familias y otras personas de la comunidad. Además, están sirviendo para identificar y frenar los distintos casos, a menudo silenciados, de acoso y violencia de género que se producen en los centros educativos (Padrós, 2014; Sordé et al., 2017b). Con este objetivo, se ha impulsado también la formación de grupos

específicos no mixtos de profesorado (Domènech, 2019; Roca, 2018) que se reúnen periódicamente para abordar el debate profundo y la reflexión crítica en torno a evidencias de la investigación para la lucha contra la violencia de género, la promoción de la igualdad y la construcción de espacios libres de violencia desde los centros educativos.

Como se desarrollaba en el capítulo anterior, en las sociedades actuales persiste aún una socialización en la violencia que se va transmitiendo desde múltiples contextos de enorme influencia en la construcción de las identidades de menores y adolescentes (Chung, 2007; Flecha-Fernández de Sanmamed, 2012). Sin embargo, se ha comprobado que la participación en contextos dialógicos de interacción y creación intersubjetiva de conocimiento, está posibilitando que muchas y muchos jóvenes inicien procesos de cambio contrarios al modelo tradicional que vincula atracción y violencia (Flecha-Fernández de Sanmamed, Pulido & Christou, 2011) y está incidiendo en la promoción de nuevas masculinidades alternativas a través de actos comunicativos que fomentan la socialización en la atracción hacia estos modelos igualitarios (Díez-Palomar et al., 2014; Ríos, 2015). La apertura de espacios dialógicos donde compartir, a partir de evidencias de la investigación, la reflexión crítica sobre quiénes nos atraen y por qué en las relaciones afectivo-sexuales, provee a las personas participantes de importantes herramientas para identificar las características propias de una relación igualitaria libre de toda violencia, permitiendo contrastar estos aspectos con vivencias y experiencias personales y plantearse la posibilidad de transformar sus relaciones y mejorar sus trayectorias de vida a partir de una elección más libre de las personas que conformarán su entorno cercano de interacción social (Díez-Palomar, Capllonch & Aiello, 2014; Flecha-Fernández de Sanmamed et al., 2011).

En relación, la investigación demuestra que, a través de la socialización y las propias interpretaciones sobre las experiencias vividas que se van construyendo también de manera

social, muchas de las mujeres que han sufrido violencia de género incorporan un discurso que las revictimiza y termina por negarles su capacidad de acción colocándolas en un estado pasivo frente a la situación de abuso o acoso (Ferraro & Johnson, 1983; Loseke & Cahill, 1984; Ramis, Martín & Iñiguez, 2014). Por ello, como parte fundamental del proceso de recuperación y empoderamiento, diferentes estudios científicos demuestran cómo concebir a la mujer víctima de violencia de género como sujeto activo del propio cambio (Melgar, 2009) implica favorecer las condiciones necesarias para que, a través del diálogo y la interacción, vaya construyendo de forma intersubjetiva su propia transformación para abandonar de alguna manera la condición de «víctima» y pasar a concebirse como «superviviente» (Vidu, 2017). De este modo, las reflexiones fruto de la interacción entre personas diversas, pueden modificar la autopercepción sobre el acoso y el abuso, contribuir a reevaluar las situaciones que han desembocado en violencia y propiciar que este cambio personal se extienda también a otros agentes de su entorno (Ramis et al., 2014).

En esta línea de superación de la violencia de género, las investigaciones sobre las causas de su incidencia en edades cada vez más tempranas (Oliver & Valls, 2004), apuntan también al concepto de «espejismo del ascenso» (CREA, 2010-2012) como una de las raíces del problema (Rué, Martínez, Flecha-Fernández de Sanmamed & Álvarez, 2014; Tellado, López-Calvo & Alonso-Olea, 2014), un proceso que hace referencia a la

percepción errónea en niñas adolescentes y mujeres jóvenes acerca de que establecer relaciones afectivas y/o sexuales con sujetos que representan el modelo de masculinidad tradicional dominante va a contribuir a aumentar su estatus social y su atractivo, cuando por el contrario, su estatus social y su atractivo disminuyen (Rué et al., 2014, 864).

Esta socialización en el espejismo del ascenso está muy presente en las relaciones afectivo-sexuales entre adolescentes, resulta un factor de riesgo que puede desembocar en violencia de género (CREA, 2010-2012) y, de nuevo, la investigación demuestra que puede superarse mediante la apertura de espacios comunicativos para la reflexión dialógica conjunta sobre este tema, una práctica que capacita a menores y adolescentes para

reconocer mejor las relaciones afectivas y sexuales que pueden conducir al espejismo del ascenso, adoptar una actitud más crítica acerca de los procesos de socialización que promueven los modelos tradicionales dominantes de masculinidad y ser más conscientes de su propia capacidad para transformar esas experiencias (Rué et al., 2014, 868)

Como vemos, el propio proceso de interacción a través de los presupuestos del aprendizaje dialógico, promueve la transformación de los factores de riesgo de victimización identificados en la literatura científica y aumenta la reflexión acerca de los procesos de socialización que pueden conducir a prevenir y superar la violencia de género. Estos estudios han contribuido a romper el silencio y a generar redes de apoyo en torno a las víctimas y a quienes las defienden desde diferentes ámbitos educativos y en el marco de la socialización preventiva de la violencia de género. También, aportan una importante contribución estableciendo que proporcionar espacios de diálogo donde contrastar abiertamente las propias experiencias con las investigaciones de mayor impacto en prevención y superación de la violencia de género, está contribuyendo a la adquisición por parte de menores y adolescentes de importantes herramientas sobre cómo erradicarla (Foshee et al., 1998; Kast, Eisenberg & Sieving, 2015; Pick, Leenen, Givaudan & Prado, 2010).

3.3.2. Tertulias Dialógicas para la socialización preventiva de la violencia de género

En muchas ocasiones, las mujeres que sufren o han sufrido violencia de género, no encuentran espacios en los que poder hablar de lo que les ocurre y encontrar apoyo social (Chung, 2007). En relación, estudios recientes demuestran que los mecanismos comunicativos que utilizamos llegan a influir incluso en la salud mental de las personas de nuestro entorno, cobrando especial relevancia la confianza y la apertura comunicativa en las relaciones personales o, más importante aún, la posibilidad que ofrece la comunicación a la hora de reevaluar las relaciones negativas que causan más daño que apoyo útil (Dorrance-Hall, Meng & Reynolds, 2019).

En la etapa de Educación Primaria, un estudio dirigido a analizar el impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el aumento de la conducta prosocial demostró, con respecto al grupo de control y a los datos recogidos en el grupo experimental antes de la intervención, un efecto estadísticamente significativo entre la participación en Tertulias Literarias Dialógicas y el aumento de los componentes de amistad y solidaridad en las y los menores implicados (Villardón-Gallego et al., 2018). Por un lado, desde las perspectivas teóricas del aprendizaje dialógico (véase punto 3.2.), los propios principios básicos de la educación dialógica promueven una comunicación dirigida al entendimiento y comprometida con la inclusión social y el respeto a los derechos humanos (Reznitskaya & Gregory, 2013). Por otro, se trata de un espacio de diálogo cuyas condiciones de participación igualitaria contribuyen a desarrollar relaciones de amistad, confianza y amabilidad, y promueve valores de solidaridad y altruismo dentro del grupo que se transfieren a otros contextos (Villardón-Gallego et al., 2018). Como hemos visto, la solidaridad y la amistad son valores que destacan en la investigación como elementos clave para contribuir a erradicar la violencia de género (Gómez-González, 2014; Pulido et al., 2014). Asimismo, el diálogo que surge a partir de clásicos de la literatura universal o investigaciones

científicas sobre el origen de la violencia de género y sus diferentes componentes de desigualdad, los derechos de la mujer o las condiciones de una relación afectivo-sexual saludable, contribuye a transformar el pensamiento y las actitudes hacia una socialización en modelos más igualitarios (Chung, 2007; Puigvert, 2016).

En las Tertulias Dialógicas dirigidas específicamente a la prevención y superación de la violencia de género, se dialoga en base a aquellos componentes que la literatura científica identifica como factores de riesgo en las interacciones cotidianas, lo que aumenta la capacidad de las personas participantes para identificar la violencia y sus causas, potenciar las interacciones igualitarias (Pick et al., 2010) y promover una elección más libre e informada de las propias relaciones afectivo-sexuales (García-Yeste et al., 2009). En concreto, muchos de estos estudios se centran en identificar la oposición entre el lenguaje de la ética y el lenguaje del deseo (véase apartado 2.3.3.) que se manifiesta en los actos comunicativos entre la población adolescente ridiculizando muchas veces a los hombres con valores igualitarios y focalizando la atracción en las masculinidades violentas (Bukowski, Sippola & Newcomb, 2000) y en cómo contribuir a superar esta barrera a través de actos comunicativos dialógicos (Aubert et al., 2011). En estas tertulias dialógicas, todos los actos comunicativos van dirigidos a contrastar las propias experiencias e interpretaciones con el conocimiento científico en materia de prevención y superación de la violencia, y a alcanzar un consenso en lo que Kitzinger (1994) denomina «interacciones complementarias» y una reinterpretación en las «interacciones argumentativas» que contribuyen a modificar concepciones previas que pueden estar socializando en la violencia y a enriquecer el discurso interpretativo con especial atención a la hora de asegurar la validez científica de los argumentos trabajando la interpretación del contexto y el mundo social (Aubert et al., 2011) desde el enfoque de la pedagogía crítica (Kamberelis & Dimitriadis, 2005). Los acuerdos son, así, resultado del diálogo y el entendimiento y abren nuevas vías para la socialización de

menores y adolescentes en modelos de atracción igualitarios (Aubert et al., 2011) en los que confluyen al mismo tiempo bondad, atractivo y pasión (Gómez, 2008).

La transferencia al mundo de la vida de esta socialización mediante una elección comunicativa de las relaciones afectivo-sexuales que combine «reivindicaciones de verdad (ciencia) y reivindicaciones de verdad (ética), contribuye al cambio en gustos, preferencias, deseos y excitación, continuando así en la perspectiva de la socialización preventiva de violencia de género» (Aubert et al., 2011, 302). Precisamente desde este enfoque de investigación, el Proyecto I+D+I *MEMO4Love*⁸⁸ (Racionero-Plaza, 2017-2019), demuestra cómo la práctica de lectura dialógica a partir de la obra científica «*Radical Love: A revolution for the 21st century*» (Gómez, 2015) «modificó los recuerdos autobiográficos de las relaciones afectivo-sexuales violentas en línea con la prevención de una posible futura victimización» en adolescentes en centros de Educación Secundaria (Racionero-Plaza et al., 2018, 1) y aumentó su conciencia crítica sobre el discurso coercitivo que frecuentemente induce la atracción hacia la violencia en las relaciones afectivo-sexuales (Racionero-Plaza et al., 2018).

De acuerdo con este «giro social en la investigación de la memoria» (Hirst & Rajaram, 2014) que tiene en cuenta la implicación de las interacciones sociales en el procesamiento de los recuerdos, este proyecto de investigación demuestra que hacer accesible el conocimiento científico en esta materia poniéndolo a disposición de la población adolescente para que pueda contrastarlo con sus propias experiencias a través de un diálogo igualitario, está aportando resultados positivos como factor de protección frente a la violencia de género⁸⁹ «debilitando la conexión entre atractivo y violencia» (Racionero-Plaza et al., 2018, 10). Esta aplicación de las

⁸⁸ Proyecto I+D+I *MEMO4Love*. *Interacciones sociales y diálogos que transforman recuerdos y promueven relaciones afectivo-sexuales libres de violencia desde los centros de Educación Secundaria*. Recuperado de <https://www.uloyola.es/memo4love>

⁸⁹ Puigvert, L. (2015/2016). *Free Teen Desire. Transforming adolescents' desires through dialogue for relationships free of violence*. Marie Curie grant, European Union's Horizon 2020 research and innovation programme. Agreement No. 659299.

teorías sobre la plasticidad de la memoria, si bien ya había sido desarrollada desde la neurociencia y la biología (Bailey, Kandel & Harris, 2015; Ramón y Cajal, 1894), resulta un hallazgo novedoso en el campo de la prevención de la violencia contra las mujeres y para el ámbito de la educación (Racionero-Plaza, 2015; Racionero-Plaza et al., 2018). Las limitaciones identificadas en este trabajo se abordan en un nuevo proyecto de investigación que incluye un estudio longitudinal sobre la persistencia del impacto de esta actuación de lectura dialógica en la reconstrucción del recuerdo de experiencias afectivo-sexuales violentas y las reacciones fisiológicas emocionales asociadas, en línea con la socialización preventiva de la violencia de género (CREA, 2017-2019⁹⁰).

Aunque el concepto de Tertulia Dialógica no existía en 1936, una de las formas desde las que, ya desde esa época, el movimiento de Mujeres Libres participó activamente en la lucha por los derechos de la mujer, fue a través de la organización de encuentros literarios de orientación y organización similar en los que se promovía el acceso a la cultura clásica y el posterior debate y diálogo sobre la lectura, tomando a todas las personas como agentes de transformación social y considerando la educación como el mejor vehículo revolucionario (Ruiz, 2010). Desde aquellas reuniones literarias del pasado hasta las actuales tertulias dialógicas, «somos testigos de cómo las personas transforman sus vidas y contextos al tratar directamente con el patrimonio cultural de la humanidad» (Duque, 2015, 939) a través de encuentros de diálogo igualitario que están consiguiendo que muchas mujeres cuestionen los deseos impuestos por sociedades patriarcales y orienten su atracción hacia relaciones libres de violencia (Puigvert, 2016).

⁹⁰ CREA (2017/2019). *MEMO4LOVE: Social Interactions and Dialogues that Transform Memories and Promote Sexual-Affective Relationships Free of Violence from High Schools*. Plan Nacional I+D. Madrid: Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

3.4. Otras transformaciones de los espacios dialógicos

3.4.1. Dimensión académica del aprendizaje

El lenguaje es la herramienta psicológica más importante (Vygotsky, 2012, 2015) y su nivel de desarrollo, al ser social, depende enormemente de la calidad y la cantidad de interacciones a las que una persona se ve expuesta durante toda su vida y desde las primeras edades (García-Carrión & Villardón-Gallego, 2016; López de Aguilera, 2019; Mercer et al., 2016). Asimismo, el dominio del lenguaje académico afecta directamente al aprendizaje de la lectura y la escritura como herramientas vehiculares en todas las materias escolares y, por tanto, predictoras del éxito académico a lo largo de todo el sistema educativo (Snow Lawrence & White, 2009; Uccelli, Phillips-Galloway, Barr, Meneses & Dobbs, 2015).

Las investigaciones sobre las implicaciones de la lectura dialógica en el desarrollo cognitivo y del lenguaje (Mercer et al., 2016; Soler, 2015), han demostrado su eficacia optimizando las posibilidades de cualquier persona a la hora de adquirir de forma generalizada el desarrollo de procesos cognitivos de nivel superior. En los espacios dialógicos, a la práctica en habilidades de comprensión lectora, se le une el entrenamiento en habilidades argumentativas y discursivas cuando las personas que participan tienen que explicar sus interpretaciones sobre la obra leída, recibiendo a su vez retroalimentación sobre sus ideas (Avci & Yüksel, 2011; Goldman, 2012; López de Aguilera, 2019; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992) y propiciando la creación de cadenas de diálogos que pasan a formar parte del propio discurso (Bakhtin, 1981).

La elección de obras clásicas en las Tertulias Literarias Dialógicas, asegura la dimensión instrumental del aprendizaje, ya que facilita que emerjan conocimientos «de distintas áreas curriculares como Lengua y Literatura, Historia, Geografía o Mitología, entre otras» (Febré, 2016,

23) y aportan la oportunidad de interacción con textos relevantes de gran riqueza lingüística que promueven la adquisición de lenguaje académico (Fang, Schleppegrell & Cox, 2006; López de Aguilera, 2019; Uccelli et al., 2015). Simultáneamente, la práctica dialógica aumenta las competencias comunicativas y las habilidades de comprensión lectora, mejora la adquisición de vocabulario y la estructuración del discurso y acelera el desarrollo del lenguaje académico como uno de los predictores más consistente para el éxito académico durante toda la escolaridad (López-de Aguilera, 2019; Snow et al., 2009; Snow, Porche, Tabors & Harris, 2007; Uccelli, et al., 2015). Asimismo, la propia práctica dialógica hace posible lo que Bakhtin (1981) denominó «imaginación dialógica», un proceso mediante el que las personas generamos conocimiento en interacción con otras incorporando sus diálogos en la comunicación, lo que permite generar más conocimiento y establecer puentes entre «lo conocido» y «lo nuevo» (Rogoff, 1993).

3.4.2. Dimensión prosocial del comportamiento humano

«Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir (...), una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos» (Calvino, 2012, 15-16). Además de su alto nivel académico, que va a asegurar la dimensión instrumental del aprendizaje a través de la lectura y el diálogo compartido, las obras cumbre de la literatura universal destacan por la posibilidad que ofrecen de dialogar sobre la dimensión ética del ser humano, ya que reflejan con gran profundidad los temas universales de preocupación más importantes a lo largo de la historia como pueden ser la injusticia social, la guerra, el amor o la amistad. De este modo, las investigaciones dirigidas a analizar el aprendizaje en los entornos interactivos de lectura, obtienen a su vez resultados que apuntan a la mejora de la convivencia y el bienestar emocional (Flecha, 2015; Serrano, Mirceva & Larena, 2010) y al incremento de conductas prosociales de colaboración y solidaridad que favorecen la creación y el fortalecimiento de las relaciones de

amistad dentro del grupo (Avci & Yüksel, 2011; Gómez-González, 2014; Villardón-Gallego et al., 2018). Así, el aprendizaje y la mejora de la convivencia son aspectos íntimamente relacionados que no se deben separar (Apple & Beane, 2012; Aubert et al., 2009; Elboj et al., 2009; Wells, 2001).

El proceso intersubjetivo de diálogo que se construye entre personas diversas mediado por la lectura de clásicos universales del máximo nivel literario, a los que difícilmente se accedería en solitario sin el apoyo solidario y el compromiso del grupo (Serrano et al., 2010), está contribuyendo no solo a la mejora de la comprensión lectora, el razonamiento, la memoria, la atención o las habilidades comunicativas (Avci & Yüksel, 2011); sino también, y simultáneamente, al desarrollo de actitudes de apoyo, colaboración, solidaridad o empatía en situaciones en las que se optimizan las oportunidades para «la ayuda entre compañeros [y compañeras] con diferente desarrollo de habilidades lectoras» (Valls et al., 2008), compartiendo los procesos de aprendizaje (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004) y favoreciendo la la inteligencia cultural dentro de un espacio que subraya la diversidad como valor y oportunidad para el desarrollo de todas las personas a través de la interacción comunicativa (Ramis & Krastina, 2010). En la tertulia dialógica, todas las personas participantes se conciben como agentes sociales de transformación (Way, Zwier & Tracy, 2015) compartiendo diferentes puntos de vista sin la jerarquía interpretativa que diferencia entre personas con o sin formación académica (Soler, 2015). Este clima de aprendizaje del máximo nivel y de igualdad y solidaridad, hace aflorar los mejores sentimientos y su impacto se transfiere a otros contextos de socialización como la familia o el grupo de iguales demostrando el potencial de la lectura dialógica para la

superación de desigualdades socioeducativas⁹¹ y que la cultura, si se comparte y se dialoga, no tiene límites (Burgués, 2019).

3.4.3. Construcción de referentes y redes de apoyo para la mejora social

Si bien la dimensión instrumental del aprendizaje y la mejora de la convivencia que se deriva de la implementación de prácticas de lectura dialógica han sido aspectos ampliamente investigados, otros componentes relacionados con su contribución «a la creación de significado personal y colectivo, a la generación de vínculos de solidaridad entre las personas participantes y al aumento de la transformación personal y social, todavía merecen una mayor atención científica» (Soler, 2015, 840).

La investigación aporta algunos ejemplos acerca de cómo la participación en Tertulias Dialógicas genera redes de apoyo solidario que posibilitan la construcción de referentes en diversos contextos (Puigvert, 2014). Este proceso impulsado por los principios del aprendizaje dialógico, contribuye a desencadenar transformaciones personales que, en muchos casos, derivan en una fuente de luchas colectivas con el objetivo solidario de mejora social, convirtiendo en referentes tanto a personas del ámbito académico como a otras que, «debido a su pertenencia a un grupo social vulnerable, habían permanecido invisibles por un largo período de tiempo dentro de sus comunidades» (Soler, 2015, 840).

En el ámbito educativo, algunos de estos relatos demuestran la ruptura del «estereotipo de que las obras clásicas universales pertenecen a la élite cultural» (Ruiz, 2015, 899); la «recuperación del brillo» en la vida afectiva (Roca et al., 2015, 848) y el impacto que esta transformación supone para los movimientos docentes por la democratización del éxito educativo en entornos

⁹¹ CONFAPEA & ADARRA (Bilbao, 11 de mayo de 2019). *VII Congreso Internacional de Tertulias Dialógicas: Igualdad a través de la cultura*. <http://confapea.org/congresotertulias/>

escolares (Fernández, 2015; Roca, 2015); la superación del acoso escolar (Aubert, 2015) y de los procesos de exclusión socioeducativa (Aubert, 2015; Elboj, 2015; Molina, 2015) y la recuperación de aspiraciones académicas en escuelas de entornos rurales (García-Carrión, 2015); o el empoderamiento de madres inmigrantes que participan activamente en las escuelas y rompen con estereotipos de género y étnicos (Serradell, 2015).

Asimismo, otras historias de vida reflejan la superación de prejuicios racistas y de las diferentes formas de exclusión a las que se enfrenta la comunidad romaní (Aubert, 2015; Munté, 2015). La lectura dialógica se ha implementado también en contextos de mayor riesgo de exclusión social, evidenciando la conquista de la esperanza de mujeres sin hogar (Racionero-Plaza, 2015), la recuperación de aspiraciones académicas de reclusas en centros penitenciarios (Pulido, 2015) o la superación de las barreras a la participación social a través de la narrativa de un expresidiario que se convierte en «representante de su barrio e interlocutor con varias administraciones públicas» para el logro de objetivos de mejora social dentro de su comunidad (Melgar, 2015, 872).

También en el ámbito comunitario, otros estudios explican los procesos de transformación que, a través de la participación en tertulias dialógicas, han posibilitado la recuperación del sentido de la lucha democrática (Pulido-Rodríguez, Amador & Alonso, 2015) y feminista (Duque, 2015); o el fomento de la participación social de mujeres no académicas que pasan del analfabetismo a la publicación de artículos, llegando a compartir «mesas redondas con reconocidas académicas feministas internacionales como Judith Butler y Lúdia Puigvert» (Flecha-Fernández de Sanmamed, 2015, 865).

3.5. Conclusiones del Capítulo: Tertulias Dialógicas para la prevención de la violencia

La lectura dialógica es una Actuación Educativa de Éxito que ha demostrado ser efectiva en la superación de desigualdades socioeducativas ya desde sus inicios en los años ochenta en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí, en Barcelona (INCLUD-ED, 2006-2011). A través de la aceleración del aprendizaje causada por el aumento de la diversidad de interacciones comunicativas entre personas diversas y por la reflexión crítica e intersubjetiva mediada por obras del más alto nivel científico, musical o literario; los encuentros dialógicos están consiguiendo superar muros elitistas y barreras al aprendizaje y la participación, especialmente, de los colectivos más vulnerables de la sociedad y a través de los siete principios del aprendizaje dialógico y las mejores obras patrimonio de la humanidad (Flecha, 2014).

La investigación sobre las implicaciones de la lectura dialógica en la prevención y superación de la violencia de género, desvela que este espacio de diálogo y reflexión crítica es muy efectivo a la hora de transformar los actos comunicativos que vinculan atracción y violencia y establecen una barrera entre el lenguaje del deseo y el lenguaje de la ética, lo que resulta en diferentes estudios en un factor de riesgo de victimización. Esta clasificación entre ética, ciencia y estética ya fue planteada desde la filosofía por Platón en el año 380 a. C. (Platón, 2012) y discutida por Weber (2002), Habermas (2010a) y Flecha (2007)⁹², quien plantea cómo la crisis actual de pérdida de sentido en las relaciones humanas tiene su origen en la separación de estos tres ámbitos (Aubert et al., 2011), que supone una fuerte implicación en el aumento de la violencia de género en las relaciones afectivo-sexuales (Puigvert et al., 2019).

⁹² Conferencia de Ramón Flecha: *Aprendizaje dialógico: Creación de sentido*. Congreso de Comunidades de Aprendizaje IKASKOM (Bilbao, 2007).

Hemos visto cómo, en cualquier práctica fundamentada en el aprendizaje dialógico, el incremento del aprendizaje, la creación de sentido y la mejora de la convivencia (Aubert et al., 2009) son tres resultados que necesariamente se obtienen de manera simultánea, superando los enfoques tradicionales que oponen el aprendizaje instrumental al desarrollo de valores y sentimientos universales (Aubert et al., 2008). En primer lugar, la lectura dialógica acomete las dos dimensiones principales que influyen en el éxito académico. Por un lado, el desarrollo de la competencia lingüística y el aumento del vocabulario a partir de la calidad y cantidad de interacciones comunicativas, lo que influye en la mejora de la argumentación, el razonamiento y la competencia lectora (Kamil, 2002; Venezky, 2002), factores que van a incidir en las posibilidades de éxito académico posterior. Por otro, el acceso al lenguaje académico mediado por textos de alto nivel literario o científico, rompiendo con uno de los mayores obstáculos al aprendizaje y la participación educativa. En segundo lugar, otro de los aspectos a destacar de la lectura dialógica es «la potencialidad de la ayuda entre compañeros [y compañeras] con diferente desarrollo de habilidades lectoras (...), que favorece su desarrollo cognitivo y la empatía, la comunicación, la escucha, el diálogo, la solidaridad» (Valls et al., 2008, 83).

Entre las transformaciones menos investigadas se encuentra la contribución de los espacios dialógicos de lectura a la construcción de referentes y a la creación de redes de apoyo solidario que están consiguiendo la transformación socioeducativa desde muy diferentes ámbitos, desde la familia hasta la comunidad (Soler, 2015). El contenido de los diálogos que surgen en torno a la lectura dialógica ya es, en sí mismo, un elemento motivador (Reed & Vaughn, 2012), y cuando «las vidas e identidades del alumnado (...) se entrelazan intencionalmente con los textos» (Gritter, 2011, 446) a través de la interpretación intersubjetiva (Racionero-Plaza & Padrós, 2010), se abren múltiples posibilidades para la recuperación de sentido vital y para la creación de redes de apoyo solidario que están contribuyendo a generar mejoras sociales.

Como se desarrolla en la segunda parte de la tesis, en línea con estas transformaciones, nuestro estudio evidencia cómo las tertulias dialógicas también se están constituyendo en tiempos especiales y específicos reservados en la rutina cotidiana de un recurso de acogimiento residencial que posibilitan a las menores reflexionar más críticamente y de forma intersubjetiva sobre situaciones de violencia vividas, denunciar situaciones de acoso y verbalizar la importancia de convertirse en agentes activos contra la violencia. En relación a los ODS2030, la reducción de la violencia y la mejora del clima de convivencia contribuyen tanto a una «Educación de calidad» como uno de los motores más poderosos a nivel mundial para el desarrollo sostenible; como a la promoción de la «Paz, justicia e instituciones sólidas» más pacíficas e inclusivas a través de la cohesión social y el entrenamiento también en contextos de riesgo de exclusión social en habilidades de identificación, posicionamiento y denuncia frente a la violencia.

Conscientes de que «una cosa es derrumbar los muros al aprendizaje de la mayoría y otra la necesidad de saltarlos mientras existan» (Flecha, 2014, 58), los espacios dialógicos de aprendizaje están contribuyendo al reencanto y la creación de sentido de muchas personas que, con la ayuda solidaria de otras, consiguen «transformar las dificultades en oportunidades» para sus vidas (Flecha & Soler, 2013, 451) y las de otras personas a su alrededor, convirtiéndose al mismo tiempo en agentes de transformación social de su entorno. Sumarnos a la transformación dialógica por la inclusión socioeducativa de todas las personas, especialmente de aquellos colectivos más vulnerables, está contribuyendo a hacer realidad la «pedagogía del brillo en los ojos»⁹³ con la que soñaron Gómez y Freire. No hacerlo comporta riesgos de complicidad en la reproducción de desigualdades sociales y, «en todo caso, resulta deshonesto negar a los [y las] demás un derecho que tú ya has ejercido» (Flecha, 2014, 58).

⁹³ Flecha, R. (2007). La presencia de Paulo Freire en España. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29, 146-150. Recuperado de <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=4575&numero=45100>

CAPÍTULO IV. – DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología comunicativa *«es una respuesta metodológica al giro dialógico de las sociedades y de las ciencias que ya ha tenido un impacto importante en la transformación de situaciones de desigualdad y exclusión»*

(Gómez-González, Puigvert & Flecha, 2011, 235).

4.1 Introducción

«La realidad, que ya ella misma viene simbólicamente estructurada, constituye un universo herméticamente cerrado e incomprensible cuando solo se mira con los ojos de un observador [u observadora] incapaz de comunicación. El mundo de la vida solo se abre a un sujeto que haga uso de su competencia lingüística y de su competencia de acción. El sujeto solo puede tener acceso a él participando, al menos virtualmente, en las comunicaciones de sus miembros y por tanto convirtiéndose a sí mismo [o a sí misma] en un miembro por lo menos potencial»

(Habermas, 2010a, 149).

«Dicha investigación implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que esta sea igualmente dialógica. De ahí que, concienciadora también, proporcione, al mismo tiempo, la aprehensión de los ‘temas generadores’ y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos»

(Freire, 2012, 109).

«Desde la perspectiva de una sociedad dialógica, la investigación puede abrirse a metodologías en torno al diálogo capaces de dar respuesta a retos de la nueva sociedad. Hoy en día, el proceso de investigación en las ciencias sociales también puede organizarse en el marco de la acción comunicativa, lo que implica construir el conocimiento desde la intersubjetividad y la reflexión»

(Gómez, Latorre, Sánchez-Aroca & Flecha, 2006, 12).

Freire, en su obra «Pedagogía del oprimido», ya hablaba de un tipo de investigación dialógica que no tratara a los sujetos de estudio como meros objetos de la misma, de una metodología que fuera concienciadora y provocara la reflexión crítica sobre las relaciones entre las personas y las relaciones entre las personas y el mundo. Por su parte, Habermas planteaba que «la comprensión de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de 'entendimiento'» (Habermas, 2010a, 149), añadiendo que «los significados (...) solo pueden ser alumbrados desde dentro» (Habermas, 2010a, 149).

Teniendo en cuenta estos supuestos, de acuerdo al estado de la cuestión en torno a menores en acogimiento residencial y en coherencia con la literatura científica que desarrolla el marco teórico sobre la incidencia de la violencia de género en menores y adolescentes y su superación a través la socialización preventiva, este estudio se sitúa necesariamente dentro de la metodología comunicativa, que supone en sí misma un avance del conocimiento científico acerca de cómo abordar la vulneración de derechos fundamentales que supone la violencia contra las mujeres y cómo contribuir a transformar la sociedad a través de la propia investigación (Gómez-González, Puigvert & Flecha, 2011; Puigvert, 2014, 842).

Como veremos, la elección del diseño metodológico es un factor decisivo cuando el objetivo de la investigación se enmarca en la línea de la superación de desigualdades. Las metodologías de investigación que a menudo han obviado el papel de la mujer como sujeto activo de su propia transformación (Melgar, 2009) sin tener en cuenta sus interpretaciones y el potencial del diálogo intersubjetivo para la superación de desigualdades (Ramis et al., 2014), pueden llegar a contribuir a la revictimización (Dutton & Painter, 1981; Snell, Rosenwald & Robey, 1964) y a la normalización de la violencia reproduciendo una imagen estereotipada de las víctimas (Piispa, 2002).

Además de estas graves consecuencias y del sesgo en los resultados del estudio (Díez-Palomar et al., 2014; Ramis et al., 2014), esta jerarquía interpretativa y la subestimación de la inteligencia cultural y el poder de transformación de la agencia humana, ha influido cada vez más en un rechazo de los colectivos vulnerables hacia la investigación, tanto cualitativa como cuantitativa, en la que no existe la búsqueda de consenso en torno al tema de estudio (Loseke, 1999; Sordé & Ojala, 2010). Por ello, en la reflexión con perspectiva de género sobre el discurso dominante de la investigación (Harding, 1987),

las propuestas metodológicas que surgen del feminismo abogan por la inclusión de la voz de las mujeres en los estudios sobre violencia de género; no solo porque desatenderla restaría validez a los resultados, sino también porque incluirla forma parte del proceso de empoderamiento en la investigación con personas que se encuentran en desventaja social (Ramis et al., 2014, 880).

Además de la introducción al contenido de este Capítulo y sus conclusiones finales, se presentan otros cinco apartados. En ellos se aborda la formulación del problema y los objetivos generales y específicos del estudio, así como el diseño metodológico que incluye la descripción de la metodología comunicativa, sus dimensiones básicas de investigación y sus contribuciones específicas a la socialización preventiva de la violencia de género. Posteriormente se exponen las técnicas de recogida de información utilizadas, el corpus de la investigación con las obras seleccionadas para las tertulias dialógicas y el perfil de las personas participantes en cada una de las técnicas utilizadas. Por último, se definen las categorías de análisis de la información y sus dimensiones exclusoras y transformadoras como componentes propios de la metodología comunicativa y se incluyen las cuestiones éticas y las limitaciones de la investigación.

4.2. Preguntas, objetivos e hipótesis de la investigación

4.2.1. Formulación del problema

Uno de los factores más relevantes que emergen en la investigación para la superación de la violencia de género, es la apertura de cada vez más espacios de diálogo igualitario en los que sea posible contrastar las propias experiencias con los avances en el conocimiento científico sobre esta materia. En este sentido, algunas de las menores que crecen en el centro de acogimiento residencial objeto de estudio, asistieron hace poco más de un año a la proyección del documental «Voces contra el silencio» que, a partir del propio relato de diferentes víctimas de violencia de género y acoso sexual desde muy distintos ámbitos sociales, aportaba datos alarmantes acerca de la realidad de la denuncia en España de al menos tres violaciones al día y una agresión sexual cada hora o que, pese a ello, esta clase de violencia se mantiene oculta en nuestro país, siendo aún mayor la cifra de mujeres que sufren sus consecuencias en silencio (Aguilera et al., 2018). La participación en este acto en el que, tras la proyección, se abrió un espacio para el diálogo, impulsó la denuncia pública de algunas de estas menores de edad acerca de las diferentes formas de violencia y acoso sexual que habían sufrido. Este fue el punto de partida que dio sentido al origen de esta tesis, con el compromiso de construir conjuntamente con ellas una red de apoyo en la que pudiéramos dar voz a biografías invisibles y contribuir a mejorar trayectorias de vida marcadas por el desencanto de las relaciones violentas y superar las desigualdades y la vulnerabilidad de la que parten las niñas y niños que tienen que crecer fuera de su entorno familiar.

Desde la primera reunión mantenida en el Piso Tutelado, que dedicamos a dialogar sobre el documental que habíamos visto, la mayoría de ellas manifestaba su deseo de «hablar más», por

lo que enseguida surgió el entusiasmo ante la propuesta de desarrollar juntas un espacio de lectura dialógica donde «hablar más» supusiera también «transformar». A partir de ese momento, acordamos unir este proceso de diálogo con el avance en la investigación acerca de la lectura dialógica como medida eficaz para contribuir a la socialización preventiva de la violencia de género y tomando como objeto de estudio la tertulia que habíamos creado en este centro residencial concertado dependiente de los Servicios Sociales del Gobierno de Cantabria junto a menores en situación de desprotección familiar y algunas de sus educadoras sociales. Así, la tesis se plantea inicialmente a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Contribuyen las tertulias dialógicas a transformar el pensamiento y a promover relaciones afectivo-sexuales libres de violencia en menores en situación de exclusión social?
- ¿Contribuyen las tertulias dialógicas a generar interacciones entre todas las participantes que actúan como red de apoyo solidario?

4.2.2. Objetivos

Con el fin de dar respuesta a estas preguntas previas, se plantean los siguientes objetivos generales de investigación:

1. Revisar la literatura científica existente acerca del impacto de la institucionalización en menores y adolescentes.
2. Revisar la literatura científica existente sobre las contribuciones de la lectura dialógica al campo de la socialización preventiva de la violencia y de la violencia contra las mujeres.

3. Investigar el impacto de las tertulias dialógicas en las vidas de estas menores en situación de guarda o tutela por parte de los Servicios Sociales del Gobierno de Cantabria.
4. Promover la creación de una red de apoyo solidario entre las adolescentes que contribuya a mejorar sus vidas transformándose en posibles referentes para otras supervivientes de la violencia.

Para la consecución de estos objetivos generales y a partir de la revisión de la literatura científica durante todo el proceso de investigación, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Contribuir a la socialización preventiva de la violencia de género a través de las interacciones y los diálogos mediados por la lectura dialógica y sus principios y presupuestos teóricos.
2. Aumentar las expectativas de éxito socioeducativo de estas menores incidiendo en la dimensión instrumental de la lectura dialógica.
3. Promover transformaciones en el entorno y cuidado institucional basadas en evidencias de la investigación para la mejora de la convivencia.

A partir de estos objetivos, a las **hipótesis iniciales** esperadas de obtener resultados que evidencien transformaciones en la línea de la socialización preventiva de la violencia de género y la presencia de la dimensión instrumental del aprendizaje y la mejora de la convivencia como derivas que en otros trabajos de investigación emergen a causa de la participación en espacios dialógicos; se le han unido evidencias de otras transformaciones paralelas al objeto central de estudio que tienen relación con la mejora de la calidad del entorno residencial y la formación en evidencias científicas de las educadoras sociales y que se desarrollan más ampliamente en el Capítulo VI de la tesis.

Asimismo, siguiendo los principios de la metodología comunicativa; los objetivos de investigación, tanto generales como específicos, y el proceso de avance del trabajo, han sido dialogados con todas las personas participantes en el estudio, entregándose por escrito un resumen de la investigación en el que se explica también la metodología llevada a cabo o las implicaciones prácticas del estudio.

4.3. Diseño metodológico de la investigación

4.3.1. La Metodología Comunicativa (MC)

El conjunto de este trabajo se fundamenta en los principios de la Metodología Comunicativa (MC) (Flecha & Soler, 2014; Gómez, et al., 2006; Gómez-González & Holford, 2010; Gómez-González et al., 2011). Esta perspectiva de investigación concibe la realidad a estudiar como un conjunto de significados construidos a través de la interacción dialógica entre todas las personas involucradas, investigadas e investigadoras. De este modo, esta tesis se construye a partir de las interpretaciones y reflexiones que hemos ido construyendo desde el diálogo inicial en un grupo de discusión comunicativo sobre la denuncia de diferentes víctimas en el producto audiovisual «Voces contra el silencio» hasta los diálogos intersubjetivos compartidos en cada tertulia dialógica a partir de las teorías sobre socialización preventiva de la violencia de género en «El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa» (Gómez, 2008) y, posteriormente, mediante la lectura de clásicos de la literatura universal como «La casa de Bernarda Alba» de Lorca, «Romeo y Julieta» de Shakespeare o «La metamorfosis» de Kafka. De este modo, el

conocimiento científico se ha ido contrastando en cada reunión dialógica con el mundo de la vida cotidiana de las menores participantes en el estudio, lo que nos lleva a su vez a una mayor comprensión del mundo social (Schutz, 1993).

Los postulados de la MC, desarrollada por la comunidad de investigación CREA a partir de las dimensiones del giro dialógico de la actual sociedad de la información y partiendo del conocimiento científico internacional de impacto social, haciendo referencia a la universalidad del lenguaje y de la acción para interactuar dialógicamente, al papel transformador de las personas como agentes sociales, a la racionalidad comunicativa (interpersonal), a la inteligencia cultural (práctica, comunicativa y académica) con que cada persona cuenta, a la ausencia de jerarquía interpretativa, a la igualdad del conocimiento epistemológico y al conocimiento dialógico e intersubjetivo del mundo social (Gómez-González & Díez-Palomar, 2009; Gómez-González, Racionero-Plaza & Sordé, 2010). No se limita por tanto a describir la situación o muestra objeto de estudio, sino a transformar los contextos en que se enmarca a través de procesos intersubjetivos de diálogo y reflexión entre todas las personas participantes, oponiéndose así a tendencias reproductoras (Gómez et al., 2006).

Lo que se investiga, por tanto, a través de la MC; no es a las personas, sino la transformación en este caso que creamos en conjunto todas las participantes en la percepción de la realidad de la violencia de género a través del lenguaje, el diálogo y las interacciones en las tertulias dialógicas mediadas por obras científicas y clásicos de la literatura universal. Nuestro estudio se desarrolla así a través de un enfoque metodológico de tipo cualitativo en su sentido más amplio, mediante la revisión y el análisis bibliográfico y documental de la literatura científica existente sobre el estado de la cuestión; y el trabajo de campo a través de diferentes técnicas de recogida de información con orientación comunicativa como relatos y grupos de discusión comunicativos y la observación comunicativa en el desarrollo de las tertulias dialógicas.

Esta metodología «ha sido empleada en diversas investigaciones competitivas de ámbito autonómico, nacional e internacional» (Villarejo, 2016, 96), «se ha ido ganando el reconocimiento tanto de la comunidad científica internacional como de movimientos sociales y grupos vulnerables tradicionalmente ‘utilizados’ en investigaciones» (Sordé & Ojala, 2010) y su fundamentación epistemológica y evidencias de impacto en la transformación de desigualdades a través de su implementación, ha sido publicada en revistas de rango científico como *Cambridge Journal of Education* (Puigvert, Christou & Holford, 2012), *Qualitative Inquiry* (Gómez-González et al., 2011; Puigvert, 2014) o *International Review of Qualitative Research* (Gómez-González, Elboj & Capllonch, 2013; Gómez-González et al., 2010), esta última editada por Norman K. Denzin, sociólogo de reconocido prestigio en el ámbito de la investigación cualitativa.

Tabla 15

Síntesis de las dimensiones básicas de la Metodología Comunicativa de investigación

Ontológica	La realidad social es una construcción humana en la que los significados se construyen comunicativamente a través de la interacción entre las personas
Epistemológica	Concepción dialógica del conocimiento: los planteamientos científicos son resultado del diálogo
Metodológica	Concepción comunicativa
Modalidad de investigación	Investigación comunicativa
Orientación social	Transformadora. Pretende transformar los contextos sociales a través de la acción comunicativa, generando transformación social
Objeto de investigación	Las personas investigadas participan en igualdad de condiciones en la investigación, que es un diálogo continuo entre la comunidad científica internacional y las voces de las personas objeto de estudio. Los significados se construyen a través de las interacciones igualitarias
Sujeto que investiga	La persona que investiga se compromete al diálogo igualitario y la transformación de los contextos
Relación objeto / sujeto	Relación dialógica basada en la reflexión y la intersubjetividad rompiendo la jerarquía epistemológica
Proceso de construcción del conocimiento	Proceso dialógico

Fuente: Elaboración propia a partir de Gómez-González et al. (2010).

4.3.2. Aportaciones de la MC a la socialización preventiva de la violencia de género

A través de la identificación de dimensiones exclusoras y transformadoras que surgen del diálogo igualitario en la metodología comunicativa, el propio proceso de investigación ya introduce transformaciones para la prevención de la violencia al permitir un diálogo igualitario en el que quien investiga aporta las contribuciones de la literatura científica existente. Este proceso continuo desencadena reflexiones fruto de la interacción entre todas las personas participantes, que fomentan la solidaridad y la revisión crítica de ideas previas relacionadas con la violencia de género y cómo superarla (Pulido et al., 2014). En esta línea, en una investigación desarrollada sobre la incidencia del acoso sexual y la violencia de género en las universidades españolas, las propias víctimas manifestaban que la orientación comunicativa del estudio les brindaba, por primera vez en muchos casos, un entorno seguro para denunciar y hablar abiertamente sobre este problema (Vidu, Schubert, Muñoz & Duque, 2014).

Por un lado, la MC ha sido crucial para avanzar en la investigación sobre el origen social de los procesos que vinculan atracción y violencia en las relaciones afectivo-sexuales y su superación mediante el diálogo para la socialización en modelos igualitarios y para la promoción de nuevas masculinidades como alternativa a los modelos hegemónicos dominantes resultado del patriarcado (Gómez-González, 2014). Por otro, los relatos comunicativos en los que la persona que investiga y la persona investigada reflexionan sobre la vida cotidiana de esta última e interpretan conjuntamente diferentes sentimientos y experiencias vividas (Gómez, Latorre, Sánchez-Aroca & Flecha, 2006), han empoderado la voz tradicionalmente silenciada de mujeres en situación de riesgo de exclusión a causa de la interseccionalidad de las múltiples discriminaciones que sufren por razones de etnia, religión o clase social (García-Yeste, 2014) y ha impulsado la formación de grupos de mujeres académicas y no académicas que se reúnen

«para entablar un diálogo igualitario y reflexionar juntas sobre las causas de la violencia de género y las estrategias para superarla» (Valls, 2014, 909).

La MC ha sido también implementada para la prevención del ciberacoso incluyendo las voces de las y los menores en la reflexión crítica sobre cómo superarlo (Redondo-Sama, Pulido-Rodríguez, Larena, & de Botton, 2014) y en el diálogo acerca del buen uso de los dispositivos tecnológicos y las distintas formas seguras de frenar una agresión deteniendo y denunciando la reproducción de mensajes descalificativos o humillantes o la difusión de imágenes personales (Sordé et al., 2017a). En el impacto de la investigación sobre la violencia de género y cómo superarla, el diseño a través de la MC ha sido crucial, llegando a influir en el avance legislativo en España en materia de prevención y en la creación de movimientos sociales de apoyo a las víctimas (González et al., 2010). Asimismo, en la investigación sobre violencia de género, el propio diálogo entre quienes investigan y las personas investigadas, suponen una estrategia básica para el análisis, ya que la construcción social de las interpretaciones de la víctima son a su vez consecuencia también de procesos dialógicos entre ella y otras personas con las que interactúa en su vida diaria (Ramis et al., 2014).

4.4. Técnicas de recogida de información

4.4.1. Grupos de discusión comunicativos

Los grupos de discusión comunicativos son una técnica que nos ha permitido «confrontar la subjetividad individual con la grupal» (Gómez et al., 2006, 81) a través de una conversación cuidadosamente diseñada para abordar el diálogo sobre el tema de estudio desde una orientación comunicativa y construida en base a la interpretación individual y colectiva en contraste con las teorías e investigaciones científicas más relevantes en materia de socialización preventiva de la violencia de género.

En el desarrollo de este estudio, se han llevado a cabo dos grupos de discusión comunicativos y catorce sesiones de tertulias dialógicas. Además de la persona investigadora, el primero de ellos estuvo formado por siete participantes (cinco menores y dos educadoras sociales), y tuvo como objeto el diálogo y la reflexión en torno al documental «Voces contra el silencio» (Anexo II) a cuya proyección habíamos asistido en ese mismo mes de junio de 2018. Posteriormente se han ido desarrollando las sesiones de tertulias dialógicas con periodicidad mensual y un número variable entre las participantes, tal y como se describe en el apartado 4.5. Estas sesiones se han ido grabando en audio, excepto las primeras seis tertulias en las que las intervenciones más relevantes fueron anotándose por escrito en el momento y comentándose con las participantes. El último grupo de discusión comunicativo se ha llevado a cabo en el mes de agosto de 2019 con seis menores, una educadora social y la persona investigadora, teniendo como finalidad el diálogo y la reflexión sobre «Un año compartiendo tertulias dialógicas» (Anexo III).

Tabla 16

Características de los grupos de discusión comunicativos

Objetivo	Generar conjuntamente información, buscando consensos para transformar la realidad social
Enfoque	Obtención de información mediante un diálogo igualitario basado en pretensiones de validez, donde las teorías e investigaciones científicas sobre el tema de estudio se contrastan con los saberes y opiniones de las personas del grupo
Orientación	Búsqueda de la transformación sin instrumentalizar el grupo natural y ofreciendo la posibilidad de una segunda vuelta para dialogar
Interpretación	Se realiza conjuntamente entre el grupo y quien investiga, contrastando la información e interpretándola
Papel de la persona que investiga	Es una persona más en lo que se refiere a la participación en el grupo, aportando las bases científicas correspondientes y asumiendo, además, la coordinación del mismo

Fuente: Elaboración propia a partir de Gómez et al. (2006, 84).

4.4.2. Relatos comunicativos

En los relatos comunicativos, el diálogo entre la persona que investiga y la persona investigada no tiene como objetivo el desarrollo de una biografía, sino la construcción conjunta de «una narración reflexionada de su vida cotidiana que sirve tanto para detectar aspectos del presente y del pasado como expectativas de futuro» (Gómez et al., 2006, 80) en la que la persona que investiga y la persona que realiza el relato, se sitúan en un plano de igualdad que facilita compartir el mundo de la vida contrastándolo con los conocimientos científicos sobre el tema de estudio, en este caso, la socialización preventiva de la violencia de género o las diferentes transformaciones que se derivan de la participación en espacios dialógicos de lectura.

En el desarrollo de este trabajo se ha realizado una entrevista con una educadora social y tres relatos comunicativos. Uno de los relatos con la educadora social con mayor implicación en la

investigación y mayor nivel de asistencia a las sesiones de tertulias dialógicas (Anexo IV) y los restantes con dos de las menores que llevan más tiempo de participación en las tertulias dialógicas (Anexo III). A través de esta técnica y a partir de un proceso cooperativo de entendimiento, hemos compartido pensamientos, reflexiones, interpretaciones, formas de actuar o maneras de resolver diferentes situaciones en un clima de confianza que evidencia el impacto de la lectura dialógica en sus vidas.

Tabla 17

Características de los relatos comunicativos

Objetivo	Obtener información de un encuentro interactivo entre quien investiga (que aporta su bagaje científico) y la persona investigada que, a través del diálogo, reflexiona y realiza interpretaciones sobre su vida cotidiana (de la que posee el conocimiento)
Enfoque	Se centra en realizar un proceso comunicativo de entendimiento y reflexión donde las interpretaciones de los relatos son válidas desde la perspectiva y en el sentido que tienen para la persona participante
Orientación	Se orienta a la transformación a través de una reflexión e interpretación compartidas
Interpretación	Se lleva a cabo conjuntamente y en condiciones de igualdad entre la persona que investiga (y aporta la base científica) y la persona que realiza el relato
Papel de la persona que investiga	Recuperar experiencias y obtener interpretaciones sobre situaciones y expectativas de la vida de la persona participante, contrastando con ella las bases científicas sobre el tema en cuestión mediante una relación igualitaria con ella, que es lo que permite la realización de la técnica y la posterior interpretación, garantizando el rigor

Fuente: Elaboración propia a partir de Gómez et al. (2006, 82).

4.5. Muestra de la investigación

4.5.1. Muestra de las obras para el desarrollo de Tertulias Dialógicas

Como se desarrollaba en el Capítulo III, existen dos condiciones que permiten reconocer un espacio dialógico de lectura. Una de ellas es el respeto a los principios del aprendizaje dialógico, para lo que se ha dedicado una sesión inicial en la que se ha dialogado sobre los mismos, reservándose un tiempo específico cada vez que se ha producido una nueva incorporación donde las propias menores podían explicar a la nueva compañera el procedimiento para participar en las tertulias dialógicas y la importancia del respeto de sus principios para el buen funcionamiento de la misma. La segunda condición es el valor científico o literario de las obras escogidas (véase Figura 12).

En primer lugar, escogimos compartir en Tertulias Dialógicas la versión española de «Radical Love. A revolution for the 21st Century» (Gómez, 2015). Esta propuesta fue planteada al inicio de la investigación argumentando que la lectura de este texto académico podía aportarnos claves científicas sobre el origen social del amor y los procesos de atracción y elección que entran en juego en las relaciones afectivo-sexuales, la violencia de género y cómo superarla. Por otra parte, las intervenciones de éxito en la línea de la socialización preventiva de la violencia de género en menores y adolescentes a través de la lectura dialógica de «El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa» (Gómez, 2008), ya ha sido ampliamente investigada (Racionero-Plaza, 2017-2019) y publicada en revistas científicas como *Frontiers* (Racionero-Plaza et al., 2018) o *Qualitative Inquiry* (Racionero-Plaza, 2015).

Figura 12

Muestra de las obras para el desarrollo de Tertulias Dialógicas

Fuente: Elaboración propia.

Durante el tiempo de desarrollo de esta primera Tertulia Dialógica y a medida que avanzábamos, muchas de las sesiones finalizaban con diálogos acerca de cuál sería nuestra próxima lectura. Se decidió que, al finalizar la lectura de cada libro, dedicaríamos un espacio a argumentar la elección del siguiente, para lo que previamente debíamos recoger información sobre la obra que nos gustaría defender. De estos diálogos surgieron posteriormente los dos siguientes títulos de género teatral «La casa de Bernarda Alba» y «Romeo y Julieta».

La elección de leer primero «La casa de Bernarda Alba», de Federico García Lorca, vino impulsada por la identificación que espontáneamente se produjo vinculando el contexto general en el que se sitúa la obra con la propia historia presente de las menores, en relación a conocer la historia de un grupo de mujeres que conviven «encerradas» dentro de una casa.

La elección de compartir la lectura de William Shakespeare, «Romeo y Julieta», surgió de un diálogo en el que una menor se incorporaba a las tertulias en las últimas sesiones de la obra de Lorca y cuestionaba por qué leíamos este tipo de libros «raros y difíciles». En consonancia con

la MC, a los argumentos desarrollados por las propias menores, que se explican más detenidamente en el Capítulo V, la investigadora aportó los avances de un trabajo de investigación sobre neuroimagen cerebral publicados en la revista *Cortex*⁹⁴, dedicada al estudio de la cognición y de la relación entre el sistema nervioso y los procesos mentales. Así, se argumentó cómo en este artículo se demuestra que leer a Shakespeare desencadena una «tormenta» de conexiones neuronales provocada por cómo utiliza las palabras en sus obras, por ejemplo, usando los sustantivos como verbos, y que esta característica provocaba una activación significativa en el cerebro más allá de las regiones clásicamente activadas por tareas típicas de lenguaje (Keidel, Davis, González-Díaz, Martin & Thierry, 2013). Ya que este efecto en la cognición no se produce con la lectura de obras de escasa calidad literaria, las reflexiones surgidas a partir de este conocimiento fueron dirigidas a argumentar que nosotras también queríamos una «tempestad» así en nuestro cerebro y que las tertulias dialógicas eran la llave para poder acceder juntas a estos «libros difíciles», ya que los «fáciles» podíamos abordarlos solas sin necesidad de ninguna ayuda.

En agosto de 2019, se finalizó la lectura de «Romeo y Julieta» y se decidió comenzar en septiembre con «La metamorfosis», de Franz Kafka. Su elección surgió cuando, preparando la última tertulia sobre la obra de Shakespeare, las menores repasaron otros títulos de la colección cuya edición les resultaba estéticamente atractiva. Se habló así de otros clásicos como «Las flores del mal», de Charles Baudelaire; «Jane Eyre», de Charlotte Brontë; «Cumbres borrascosas», de Emily Brontë; «Cuentos de Navidad», de Charles Dickens; «Crimen y castigo», de Dostoievski; «Romancero gitano», de Lorca; o «Una habitación propia», de Virginia Woolf. «La metamorfosis» fue escogido porque, desconociendo el contenido de la mayoría de las obras, si bien otros títulos sugerían algún indicio sobre por dónde podía desarrollarse el hilo de la

⁹⁴ Della-Sala, S. & Grafman, J. (Eds.). *Cortex. A journal devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*. <https://www.sciencedirect.com/journal/cortex>

historia, el título de esta obra de Kafka les resultaba «misterioso» y al mismo tiempo sugerente; mientras otros argumentos se enfocaban en lo atractivo que podía resultar estar leyendo «a Kafka» como una oportunidad de «destacar» socialmente.

4.5.2. Muestra de los grupos de discusión comunicativos

Por una parte, se han realizado dos grupos de discusión comunicativos en los que han participado menores, educadoras sociales y la persona que investiga. El primero de ellos (Anexo II) antes del inicio de las Tertulias Dialógicas y a través del documental «Voces contra el silencio» (Aguilera et al., 2018). El segundo (Anexo III), en torno a la reflexión compartida sobre un año completo juntas construyendo conocimiento a través de tertulias dialógicas.

Tabla 18

Muestra y codificación de los grupos de discusión comunicativos

Técnica	Número de menores participantes	Número de educadoras sociales participantes	Objeto de análisis	Código de análisis
Grupo de discusión comunicativo 1	5	2	«Voces contra el silencio»	GDC1
Grupo de discusión comunicativo 2	5	1	«Un año compartiendo Tertulias Dialógicas»	GDC2

Fuente: Elaboración propia.

Como se expone la Tabla 18, la muestra de participación en el primer Grupo de Discusión Comunicativo (GDC1) que se realizó en junio de 2018 dando inicio al desarrollo de las Tertulias

Dialógicas, fue de cinco menores y dos educadoras sociales. En el segundo Grupo de Discusión Comunicativo (GDC2), que se llevó a cabo en agosto de 2019, han participado seis menores y una educadora social.

La Tabla 19, a continuación, contiene la muestra y codificación de cada una de las sesiones mensuales de lectura dialógica desarrolladas, un total de catorce reuniones hasta la fecha en las que se ha abordado la lectura de tres libros completos y el inicio de otro. La primera Tertulia Dialógica (TD1) se realizó en torno a la lectura de «El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa» (Gómez, 2008), dividiéndose en siete sesiones desde julio de 2018 hasta enero de 2019. La segunda Tertulia Dialógica (TD2), sobre «La casa de Bernarda Alba» de Lorca, se dividió en tres sesiones desde febrero hasta abril de 2019. La última Tertulia Dialógica (TD3) con la lectura completa de una obra ha sido, hasta la fecha, la de «Romeo y Julieta» de Shakespeare. Esta obra se ha dividido en tres sesiones repartidas en los cuatro meses desde mayo hasta agosto de 2019, ya que en la reunión de junio algunas de las menores propusieron aumentar la cantidad de lectura para finalizar la obra. Con el fin de cubrir esta propuesta y al mismo tiempo cumplir con el principio de solidaridad para «no dejar a nadie atrás», decidimos volver a reunirnos en agosto y no en julio, facilitando un mes más para que las participantes con mayores dificultades de lectura pudieran acceder a la última parte seleccionada para terminar el libro. Actualmente estamos desarrollando la Tertulia Dialógica de «La metamorfosis» de Kafka (TD4), de la que hasta el momento del depósito de esta tesis, únicamente se ha realizado una sesión en septiembre de 2019, por lo que aún no podemos determinar con exactitud el número de sesiones que nos llevará abordar su lectura completa o el número total de participantes en la misma, tal y como se recoge en la Tabla 19, a continuación.

Tabla 19

Muestra y codificación de las sesiones de lectura dialógica

Técnica	Sesiones	Número de menores participantes	Objeto de análisis	Código de análisis
Tertulia Dialógica 1	1	Un total de 9 menores	«El amor en la sociedad del riesgo», de J. Gómez	TD1.1
	2			TD1.2
	3			TD1.3
	4			TD1.4
	5			TD1.5
	6			TD1.6
	7			TD1.7
Tertulia Dialógica 2	1	Un total de 10 menores	«La casa de Bernarda Alba», de Lorca	TD2.1
	2			TD2.2
	3			TD2.3
Tertulia Dialógica 3	1	Un total de 9 menores	«Romeo y Julieta», de Shakespeare	TD3.1
	2			TD3.2
	3			TD3.3
Tertulia Dialógica 4	1	Total por determinar	«La metamorfosis», de Kafka	TD4.1
TOTAL	14 sesiones de TD	15 menores participantes a fecha de septiembre de 2019		

Fuente: Elaboración propia.

4.5.3. Muestra de los relatos comunicativos

Como puede observarse en la Tabla 20, se han realizado tres relatos comunicativos. Dos de ellos con dos de las menores que llevan participando en las tertulias dialógicas desde sus inicios. La implicación especialmente de una de las educadoras sociales en la consecución de los objetivos de mejora a través de esta investigación, ha hecho que contemplemos la importancia de incluir su relato comunicativo sobre este proceso (Anexo IV).

Tabla 20

Muestra y codificación de los relatos comunicativos

Participantes	Número de participantes	Objeto de análisis	Código de análisis
Menores	2	Transformación individual y colectiva a través de la participación en TD	RC_M1
			RC_M2
Educadoras Sociales	1		RC_E1

Fuente: Elaboración propia.

4.5.4. Resumen de la muestra

En primer lugar, ha habido un total de ocho menores y tres educadoras sociales que han participado en alguno de los dos grupos de discusión llevados a cabo. Tanto en el primero (GD1) como en el segundo (GD2), participaron un total de cinco menores y dos educadoras sociales. En segundo lugar, han sido quince el total de las menores que a lo largo del estudio han ido participando en las Tertulias Dialógicas (TD) y seis el número total de educadoras sociales que, al menos en una ocasión, han estado presentes en alguna de las tertulias, tal como se detalla en

la Tabla 21. Por último, se han realizado tres relatos comunicativos (RC) con la participación de dos menores y una educadora social y una entrevista con una educadora social.

Exceptuando los relatos comunicativos, que se han desarrollado a través de un diálogo entre quien investiga y la persona que realiza el relato; tanto en los grupos de discusión comunicativos como en las tertulias dialógicas, ha estado siempre presente y participando en igualdad de condiciones que el resto, al menos una educadora social y, en alguna ocasión, dos (véase Tabla 21). Destacamos en este punto que todas las educadoras han participado, al menos en una ocasión, en las Tertulias Dialógicas en función de si la fecha de reunión coincidía con su turno laboral; y una de ellas en casi todas las sesiones, desplazándose hasta el Piso Tutelado independientemente de que la tertulia coincidiera o no con su turno de trabajo. Si bien la participación en las tertulias no ha sido regular entre las educadoras, a excepción de una; todo el equipo educativo ha demostrado una alta implicación en todas las tareas para hacer posible su desarrollo y buen funcionamiento, involucrándose y coordinando además otras transformaciones que se han ido desarrollando aparte del objeto central de la tesis, siempre en la línea del aprendizaje dialógico y la socialización preventiva de la violencia de género, como se expone más ampliamente en el último capítulo de la tesis en relación a resultados no esperados en las hipótesis iniciales del estudio.

Con respecto a las menores, como puede observarse, el número de participantes varía, ya que durante la investigación se han ido incorporando menores que iniciaban la medida de protección o abandonaban el recurso residencial otras menores por mayoría de edad y paso a la vida independiente, por reunificación familiar o por incompatibilidad con el recurso (véase Tabla 21).

Tabla 21

Número de participantes en cada una de las Tertulias Dialógicas

LECTURA	Código Sesión	Menores participantes	Educadoras Sociales participantes	TOTAL de participantes
«El amor en la sociedad del riesgo»	TD1.1	5	1	9 menores 5 educadoras
	TD1.2	6	1	
	TD1.3	6	1	
	TD1.4	8	2	
	TD1.5	8	2	
	TD1.6	8	2	
	TD1.7	8	2	
«La casa de Bernarda Alba»	TD2.1	9	1	10 menores 1 educadora
	TD2.2	8	1	
	TD2.3	7	1	
«Romeo y Julieta»	TD3.1	8	1	9 menores 1 educadora
	TD3.2	7	1	
	TD3.3	6	1	
«La metamorfosis»	TD4.1	8	1	8 menores 1 educadora

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 22, a continuación, resume el cómputo total de participantes, menores y educadoras sociales, en cada una de las técnicas de recogida de información a lo largo del transcurso de la investigación.

Tabla 22

Resumen de la muestra

TÉCNICAS UTILIZADAS	Secuenciación y nº de sesiones	Nº total de MENORES PARTICIPANTES	Nº total de EDUCADORAS SOCIALES PARTICIPANTES
Grupos de discusión comunicativos (GDC) 2	GD1: «Voces contra el silencio» (1 sesión)	8	3
	GD2: Un año compartiendo TD (1 sesión)		
Tertulias Dialógicas 14	TD1: «El amor en la sociedad del riesgo» (7 sesiones)	15	7
	TD2: «La casa de Bernarda Alba» (3 sesiones)		
	TD3: «Romeo y Julieta» (3 sesiones)		
	TD4: «La metamorfosis» (1 sesión hasta la fecha)		
Relatos comunicativos 3	RC_M1, RC_M2 (2 sesiones)	2	1
	RC_E (1 sesión)		
Entrevistas 1	E_E (1 sesión)	0	1

Fuente: Elaboración propia.

4.5.5. Perfil de participantes

Las Tablas 23 y 24, a continuación, recogen el perfil de las personas participantes y su participación en cada una de las técnicas de recogida de información a lo largo de la investigación.

Tabla 23

Perfil de menores participantes en cada una de las técnicas de recogida de información

Nombre	Edad	Perfil	Código de la técnica de recogida de información en la que ha participado
A	15	Estudiante Ciclo Formativo de Formación Profesional Básica Comercio y <i>Marketing</i> (Servicios comerciales) Trabaja a tiempo parcial	GDC1, RC_M, TD1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), TD2 (1, 2, 3), TD3 (1, 2), TD4.1
B	16	Estudiante Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)	GDC1, GDC2, TD1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), TD2 (1, 2, 3), TD3 (1, 2, 3), TD4.1
C	17	Estudiante Ciclo Formativo de Grado Medio Hostelería y Turismo (Servicios en Restauración)	GDC1, TD1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)
D	17	Estudiante Programa Formativo de Transición a la Vida Adulta	GDC1, TD1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), TD2.1
E	17	Estudiante Bachillerato Trabaja a tiempo parcial	GDC1, TD1 (1, 2)
F	16	Estudiante Bachillerato Trabaja a tiempo parcial	RC_M, TD1 (2, 4, 5, 6, 7), TD2 (1, 2), TD3 (1, 2), TD4.1
G	18	Estudiante Ciclo Formativo de Grado Medio Imagen Personal (Estética y belleza)	TD1 (3, 4, 5, 6, 7) TD2 (1, 2, 3)
H	15	Estudiante Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)	GDC2, TD1 (3, 4, 5, 6, 7), TD2 (1, 2, 3), TD3 (1, 2, 3),
I	17	Estudiante Educación Secundaria Obligatoria	TD1 (4, 5, 6, 7), TD2 (1, 2, 3)
J	18	Estudiante Ciclo Formativo de Grado Medio Administración y Gestión (Gestión administrativa)	TD2 (1, 2)
K	18	Estudiante Educación Secundaria Obligatoria	GDC2, TD2 (1, 2, 3), TD3 (1, 2, 3), TD4.1
L	15	Estudiante Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)	GDC2, TD2.3, TD3 (1, 2, 3), TD4.1
M	15	Estudiante Educación Secundaria Obligatoria	GDC2, TD3 (1, 2, 3), TD4.1
N	17	Estudiante Ciclo Formativo de Grado Medio Imagen Personal (Peluquería y cosmética capilar)	TD4.1
O	16	Estudiante Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)	TD3.3, TD4.1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24

Perfil de educadoras sociales participantes en cada una de las técnicas de recogida de información

Nombre	Edad	Perfil	Código de la técnica de recogida de información en la que ha participado
P	36	Diplomada en Educación Social - Educadora Social Técnico Superior en Animación Sociocultural	RC_E, TD1 (1, 4, 5, 6, 7) TD2 (1, 2, 3) TD3 (1, 2) TD4.1
Q	36	Diplomada en Educación Social - Educadora Social	GDC1 TD1.2 E_E
R	42	Diplomada en Educación Social - Educadora Social	TD1.7
S	28	Monitora de Ocio y Tiempo Libre - Técnico Auxiliar Técnico de Grado Medio en Imagen Personal (Estética personal)	GDC1 TD1. (5, 6)
T	38	Diplomada en Educación Primaria - Técnico Auxiliar	TD3.1
U	40	Diplomada en Educación Social - Educadora Social	TD1 (3, 4)
V	32	Diplomada en Educación Social - Técnico Auxiliar	GDC2 TD3.3

Fuente: Elaboración propia.

La inicial del nombre utilizada para identificar a cada una de las participantes, menores y educadoras, ha sido designada aleatoriamente por orden alfabético, siendo ficticia y no correspondiendo en ningún caso con la inicial del nombre real, con el fin de proteger su anonimato y asegurar la confidencialidad de los datos y relatos personales. Por otra parte, la edad de todas y cada una de las participantes corresponde a la que tenía en el momento de su incorporación a las Tertulias Dialógicas.

4.6. Análisis de la información

4.6.1. Categorías de análisis y dimensiones transformadoras y exclusoras

Como se desarrolla más ampliamente en el Capítulo V, el procedimiento para el análisis de la información en nuestra investigación de corte cualitativo, se basa en la teoría fundamentada sobre el objeto de estudio (Glaser & Strauss, 1967) para generar conocimiento categorizando la información en un proceso comparativo constante (Gómez et al., 2006) de orientación comunicativa (Gómez-González et al., 2011).

La MC tiene como objeto la superación de desigualdades identificando a su vez aquellos factores que las reproducen. Para ello, aporta dos componentes propios para el análisis: las dimensiones exclusoras y las dimensiones transformadoras. Las dimensiones exclusoras «hacen referencia a las barreras que impiden la transformación» (Gómez et al., 2006, 94) y las dimensiones transformadoras son aquellas que «muestran las formas de superar tales barreras» (Gómez et al., 2006, 94).

La Tabla 25, a continuación, muestra el nivel básico de análisis de categorías y dimensiones exclusoras y transformadoras en nuestro estudio, siguiendo las competencias básicas desarrolladas en la investigación de Gómez (2008) para la socialización preventiva de la violencia de género:

Tabla 25

Nivel básico de análisis de la información: Categorías y dimensiones exclusoras y transformadoras

Socialización preventiva de la violencia de género			
	Competencias en la ATRACCIÓN	Competencias en la ELECCIÓN	Competencias para la IGUALDAD
Dimensión EXCLUSORA			
Categorías que NO contribuyen a superar situaciones de VdG	1	2	3
Dimensión TRANSFORMADORA			
Categorías que SÍ contribuyen a superar situaciones de VdG	4	5	6

Fuente: Elaboración propia.

La categoría de «competencias en la atracción», hace referencia a aquellos actos comunicativos tendentes al consenso que se dirigen (dimensión transformadora) o no (dimensión exclusora) a

desarrollar el amor como un sentimiento que tiene origen social y no personal, examinar de forma crítica los medios de comunicación como formadores del enamoramiento siguiendo el modelo tradicional de relaciones, rechazar a las personas que actúan de acuerdo a los valores opuestos a la definición (transformadora) del amor, sentir atracción hacia las personas que desarrollan los mismos valores de la definición (transformadora) del amor y unir hacia la misma persona los sentimientos de pasión y amistad, de locura y ternura (Gómez, 2008, 144-148).

La categoría de «competencias en la elección», acoge aquellas intervenciones que demuestran (dimensión transformadora) o no (dimensión exclusora)

conocer, distinguir y elegir entre los diferentes tipos de elección; conocer las pretensiones de validez y elegir teniéndolas en cuenta; identificar y eliminar en las que el deseo se opone a la razón y tomar conciencia de cómo la elección solo es correcta si está de acuerdo con los valores de la definición transformadora del amor (Gómez, 2008, 148-152).

La categoría de «competencias para la igualdad», incorpora los diálogos que evidencian (dimensión transformadora) o no (dimensión exclusora)

conocer las jerarquías de poder y cómo las interiorizamos desde el nacimiento, desarrollar el espíritu crítico respecto al patriarcado y a los diferentes fundamentalismos y desarrollar relaciones afectivo-sexuales que no son de poder y sí de igualdad: solidaridad y amistad generadoras de amor y pasión (Gómez, 2008, 152-155).

4.6.2. Subcategorías de análisis y dimensiones transformadoras y exclusoras

La Tabla 26, a continuación, muestra el nivel amplio de análisis de la información con las subcategorías y dimensiones exclusoras y transformadoras en nuestro estudio, siguiendo las competencias básicas desarrolladas en la investigación de Gómez (2008) para la socialización preventiva de la violencia de género:

Tabla 26

Nivel amplio de análisis de la información: Categorías, subcategorías y dimensiones exclusoras y transformadoras

Socialización preventiva de la violencia de género												
	Competencias en la ATRACCIÓN					Competencias en la ELECCIÓN				Competencias para la IGUALDAD		
	Origen social del amor	Socialización en el modelo tradicional de relaciones	Rechazo a las relaciones no igualitarias	Atracción a las relaciones igualitarias	Unión de los sentimientos de pasión y amistad	Elección intersubjetiva o comunicativa	Elección en base a pretensiones de validez	Eliminación de la oposición deseo-razón	Elección en base a la definición transformadora del amor	Conocimiento de la interiorización de las jerarquías de poder	Desarrollo del espíritu crítico frente al patriarcado	Desarrollo de relaciones afectivo-sexuales de igualdad
Dimensión EXCLUSORA												
Categorías que NO contribuyen a superar situaciones de VdG	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3
Dimensión TRANSFORMADORA												
Categorías que SÍ contribuyen a superar situaciones de VdG	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	5.1	5.2	5.3	5.4	6.1	6.2	6.3

Fuente: Elaboración propia.

Las categorías y subcategorías de análisis corresponden a aquellos factores que emergen de la revisión científica que hemos desarrollado como elementos clave para la socialización preventiva de la violencia de género. En este sentido, el análisis de la información va dirigido a identificar las interpretaciones espontáneas o fruto de la reflexión intersubjetiva en las tertulias dialógicas, que contribuyen a construir modelos de relaciones afectivo-sexuales libres de violencia (dimensión transformadora); o aquellas que, por el contrario, reproducen la desigualdad y la violencia (dimensiones exclusoras) en el discurso adolescente, ya sea espontáneo o reflexivo.

Subcategorías de las competencias en la ATRACCIÓN:

En su dimensión transformadora, incluyen aquellos actos comunicativos que avalan el origen del amor como un sentimiento que se construye en el proceso de socialización y que, por tanto, se puede transformar (4.1); identifica los diferentes sexismos y estereotipos femeninos y masculinos que se transmiten a través de los medios de comunicación y que socializan en la atracción hacia la violencia (4.2); aquellas manifestaciones que adoptan una postura crítica de rechazo a quienes desprecian y maltratan (4.3) y de atracción hacia los modelos igualitarios (4.4); y aquellos actos comunicativos que no separan entre ética, bondad y belleza⁹⁵ en las relaciones humanas (4.5) y, por lo tanto, contribuyen a fomentar relaciones afectivo-sexuales no exentas de pasión y basadas en la igualdad, la amistad, el respeto y el cuidado mutuo.

La dimensión exclusora de esta categoría actúa como barrera contra el avance hacia modelos igualitarios a través de la creencia de que el amor es fruto del azar o del destino, eliminando así la libertad de la persona a la hora de escoger relaciones afectivo-sexuales igualitarias y de rechazar aquellas que causan daño (1.1). Por otro lado, incluye intervenciones que reproducen el modelo tradicional de relaciones y los estereotipos sexistas que desde los medios de comunicación y otros agentes de socialización colocan el foco de la atracción en la fuerza para los hombres o en los cánones establecidos de belleza para las mujeres (1.2). Asimismo, contempla la atracción a través del lenguaje del deseo hacia modelos que no representan valores igualitarios (1.3) y un lenguaje de la ética hacia aquellas personas que representan valores igualitarios (1.4). Por último, contempla los actos comunicativos en los que prima la desesperanza de poder unir en una misma persona los valores de ética, bondad y belleza para

⁹⁵ Conferencia de Flecha, López de Aguilera & Roca: «La educación ante la verdad, la bondad y la belleza». Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, CIMIE (Lleida, 5 de julio de 2019)

vivir relaciones afectivo-sexuales, ya sean estables o esporádicas (1.5), que no nos dañen, sino que por el contrario nos enriquezcan, nos ilusionen y contribuyan a nuestra felicidad.

Subcategorías de las competencias en la ELECCIÓN:

En su dimensión transformadora, implica conocer que el primer paso para erradicar la violencia es no elegir a quienes humillan, desprecian y maltratan; y elegir de manera comunicativa o intersubjetiva (5.1); elegir a quienes reúnen criterios éticos, ya que los estéticos son personales (5.2); eliminar las situaciones en las que la atracción se opone a la razón, para lo que se necesita del diálogo y el apoyo social (5.3); y tomar conciencia de que la elección solo es correcta si la persona que escogemos responde a valores igualitarios (5.4).

La dimensión exclusora implica analizar las consecuencias que tiene escoger a las personas de manera finalista, de acuerdo con la presión de las normas sociales, dejándose llevar por las emociones o fingiendo una atracción que no existe (2.1); guiarnos por criterios estéticos y no éticos, aún sabiendo que existe una enorme presión social que influye en lo que ha de ser considerado bello o bonito y lo que no (2.2); llevar a cabo la elección de aquellas personas que nos atraen pero representan valores no igualitarios y que sabemos que nos harán daño (2.3); y no valorar las relaciones afectivo-sexuales por criterios éticos, es decir, por cómo se tratan las personas que las mantienen (2.4).

Subcategorías de las competencias en la IGUALDAD:

En su dimensión transformadora, las subcategorías de las competencias para la igualdad valoran cómo interiorizamos desde el nacimiento las jerarquías de poder a través de todos los agentes educativos de socialización (6.1), el desarrollo de un espíritu crítico situando las relaciones entre géneros desde una perspectiva igualitaria frente al patriarcado y los diferentes fundamentalismos (6.2), y aquellas manifestaciones que contribuyen a desarrollar modelos de relaciones igualitarias a través del lenguaje del deseo que une criterios de ética y atractivo (6.3).

Por el contrario, la dimensión exclusora identifica aquellos diálogos en los que se reproduce la jerarquía del poder autoritario (3.1), no se contempla el feminismo de la igualdad de las diferencias para superar el patriarcado (3.2) y se mantienen actos comunicativos que reafirman las relaciones de poder entre las personas y excluyen o separan de estas los componentes de solidaridad, amistad, amor y pasión (3.3).

4.7. Cuestiones éticas

En la investigación, tanto la violencia contra las mujeres como el trato con menores de edad son ámbitos que requieren de un tratamiento extremadamente cuidadoso tanto de los datos personales aportados en el estudio como de toda la información recogida a través de las diferentes técnicas utilizadas. Esta tesis doctoral incluye, entre sus principales elementos de análisis, un tema especialmente delicado como la violencia de género. A este factor se le une un trabajo de campo desarrollado con una muestra de población ya de por sí vulnerable por ser adolescentes menores que, a su vez, incorporan medidas de separación familiar y que, en varios de los casos, han sufrido o vivido muy de cerca la problemática de la violencia de género. En este sentido, los datos personales que se recogen en esta tesis han sido recopilados, analizados y almacenados garantizando la seguridad, el anonimato y la privacidad de todas las personas participantes. Para tal fin, hemos seguido el Código Ético establecido por la ISA (*International Sociological Association*)⁹⁶ y las Guías Éticas de la ESA (*European Sociological Association*)⁹⁷;

⁹⁶ International Sociological Association (2001). *Code of Ethics*. Disponible en <https://www.isa-sociology.org/en/about-isa/code-of-ethics>

asegurando que cada parte del trabajo de campo se desarrolle en línea con la legislación internacional europea sobre ética en la investigación y en el trato con menores (*European Convention on Human Rights*⁹⁸ o *European Textbook in Ethics in Research*⁹⁹, que especifica entre las páginas 65 y 74 la especial vulnerabilidad de las personas menores de edad en la investigación y las consideraciones específicas para asegurar su privacidad y la confidencialidad de los datos obtenidos). Aun siendo adolescentes, casi la totalidad de las menores participantes no había alcanzado la mayoría de edad al inicio de la investigación, por lo que además de su propio consentimiento escrito, hemos obtenido también el de sus tutoras legales para poder llevar a cabo la investigación y el trabajo de campo que implica este estudio, asegurando los criterios éticos. A continuación, describimos algunas de las medidas específicas adoptadas durante el proceso de realización de la tesis para garantizar los estándares éticos de la investigación.

Esta tesis doctoral estudia y analiza las historias personales de chicas adolescentes menores de edad que conviven en un recurso residencial en la modalidad de piso tutelado por diferentes causas de desprotección derivadas de múltiples formas de violencia o negligencia intrafamiliar. Como se desarrolla en el primer capítulo de la tesis, el mero hecho de no poder contar con la guarda o tutela parental, coloca a estas menores en una situación de extrema vulnerabilidad. Conscientes de esta y otras circunstancias asociadas al acogimiento residencial como medida de protección de menores, nos aseguramos de generar un clima de confianza desde el primer momento y, sobre todo, de libertad; en el que todas las participantes que aceptaron colaborar en

⁹⁷ European Sociological Association (2019). *Ethical Guidelines*. Disponible en <https://www.europeansociology.org/about-esa/governance/ethical-guidelines>

⁹⁸ Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea. Disponible en https://ec.europa.eu/info/aid-development-cooperation-fundamental-rights/your-rights-eu/eu-charter-fundamental-rights_en

⁹⁹ European Commission (2010). *European Textbook in Ethics in Research*. Disponible en https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/textbook-on-ethics-report_en.pdf

la investigación, se sintieran cómodas compartiendo sus pensamientos y explicando experiencias concretas de su vida siempre que así lo desearan y de manera espontánea, pues las tertulias dialógicas no son una terapia, sino un espacio de construcción colectiva de conocimiento en el que, en muchas ocasiones, la literatura irremediamente se entrelaza con la vida propia de todas las personas que participamos en estos diálogos.

Desde nuestra primera reunión en junio de 2018, dialogamos explícitamente acerca de que la participación en esta investigación era completamente libre, voluntaria y revocable en cualquier momento del proceso. Esta conversación se repitió de manera informal durante el desarrollo de muchas de las reuniones en tertulias, apuntando siempre que el propósito no era única ni principalmente la consecución de los objetivos científicos de la tesis; sino los beneficios en sí mismos que la creación conjunta de un espacio dialógico tendría para el desarrollo, la potenciación de la solidaridad entre ellas y la ruptura del silencio que rodea al tema de la violencia de género, abriendo la posibilidad de hablar y relacionar las obras científicas o de la literatura clásica con temas reales que les atañen directamente y aportando soluciones conjuntas que a ellas mismas les sirvieran para sentirse mejor y proyectar altas expectativas sobre su futuro. Este tema se ha continuado tratando en todas las sesiones de tertulias y durante todas las fases de la investigación.

El propósito y los objetivos de esta investigación han sido compartidos con todas las personas participantes desde su incorporación. También han contado con mis datos personales de contacto y los detalles de la evolución del estudio en cada encuentro, haciendo referencia a su libertad de abandonar la investigación en cualquier momento de la misma y a la posibilidad tanto de hablar como de no hacerlo durante la grabación en audio de las sesiones de tertulias dialógicas. De hecho, en este sentido, se han producido cortes en la grabación de varias sesiones a petición de las propias menores cuando han expresado la necesidad de compartir

alguna experiencia concreta que no deseaban que fuera grabada, reanudando la recogida de información tras el relato únicamente en el momento en el que ellas mismas han solicitado continuar de nuevo con la grabación. De este modo, siguiendo los principios éticos que guían nuestra investigación, no se recoge en esta tesis ninguna de las experiencias o relatos realizados por parte de las participantes fuera de los momentos grabados en audio. Igualmente, no se recoge en esta tesis toda la información obtenida aun contando con el permiso para su uso y tratamiento. Sin embargo, todo este material recogido nos ha permitido comprender mejor la realidad estudiada, la situación real de las chicas que viven en este piso tutelado, la violencia presente en su contexto o en sus memorias, cómo la perciben y de qué manera las tertulias literarias dialógicas están contribuyendo a mejorar sus vidas y sus perspectivas de un futuro mejor de muy diversas formas. De hecho, este proceso no termina en ningún caso con la tesis, habiendo manifestado todas las participantes su deseo de continuar compartiendo juntas el espacio de tertulias dialógicas que hemos creado.

La mayoría de los relatos, tertulias e información recogida, se han ido grabando en audio y no siempre se ha seguido una guía específica. Las seis primeras tertulias no se grabaron hasta no haber obtenido el consentimiento escrito, firmado y verbal de forma explícita por parte de todas las personas participantes y sus educadoras sociales de referencia. Cabe destacar que acompañamos la grabación de las tertulias con notas en un cuaderno de trabajo de campo que incluye pensamientos derivados de las conversaciones desarrolladas que también se han compartido con las participantes al finalizar cada sesión. De la misma manera, tanto las chicas como las educadoras sociales saben que pueden tener acceso en todo momento a la información y a los resultados que se derivan de esta tesis.

Por otro lado, tanto la participación en los grupos de discusión como en los relatos comunicativos, se ha realizado igualmente de manera voluntaria. En este sentido, cabe destacar

que se ha tenido en cuenta la situación individual de cada una de las personas participantes teniendo especial cuidado y sensibilidad y contemplando el impacto de esas experiencias en la vida de menores víctimas de violencia de género que, además, incorporan medidas de separación familiar para garantizar su protección e interés superior. En uno de los casos, una de las menores solicitó no participar en el segundo grupo de discusión realizado y, posteriormente, quiso hacernos llegar una carta manuscrita con sus reflexiones acerca de la experiencia. Su contenido ha sido igualmente tenido en cuenta en el análisis de la información y los resultados del estudio.

Finalmente, todos los datos personales recopilados específicamente para esta tesis, han sido cuidadosamente anonimizados con el fin de que no se pueda identificar ninguna referencia a la identidad ni a la información personal de las adolescentes participantes ni de sus educadoras sociales. De la misma manera, la íntegra información recopilada únicamente ha sido manejada por mí como doctoranda y bajo el propósito de esta tesis como un acuerdo con todas participantes en la investigación. Al anonimizar los datos, se han consultado las fuentes apropiadas para asegurar los más mínimos detalles. Además de las pautas éticas mencionadas anteriormente, se ha tenido en cuenta el criterio de la Agencia Española de Protección de Datos¹⁰⁰ así como las fuentes citadas a nivel internacional para asegurar que la tesis respeta no solo los criterios éticos, sino también todos los estándares legales y científicos utilizados en otras investigaciones de este tipo.

¹⁰⁰ Agencia Española de Protección de Datos. Disponible en <https://www.aepd.es/>

4.8. Limitaciones del estudio

Esta tesis es una investigación científica en el campo de la violencia de género y la lectura dialógica en menores. Sin embargo, existen varias limitaciones con respecto a los resultados finales que se describen en este apartado.

La primera limitación implica al trabajo de campo realizado. Cuando inicialmente enmarcamos esta tesis doctoral, existía la intención de poder entrevistar a más personas del entorno institucional vinculadas con este piso tutelado, a todo el equipo de educadoras sociales o a personas con cargos de responsabilidad en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Esto no ha podido ser posible en todos los casos por diferentes razones ajenas al estudio. No obstante, esta limitación no ha repercutido sobre los resultados de la tesis ni en sus objetivos.

También en relación al trabajo de campo, la idea inicial era trabajar siempre con el mismo grupo de adolescentes. Sin embargo, la inestabilidad del grupo humano es un rasgo característico en los recursos de acogimiento residencial. Seis de las chicas que han ido formando parte de las tertulias han ido abandonando el piso tutelado por finalización de la medida de protección residencial al cumplir la mayoría de edad, pasar al proceso de vida independiente con seguimiento o consiguiendo de nuevo la reunificación familiar. Simultáneamente, durante todo el proceso, han ido llegando otras cinco chicas que se incorporaban de nuevo al recurso. El cambio más significativo durante la investigación se ha producido a partir del tercer libro compartido en tertulias dialógicas debido a la acumulación de las altas y bajas en el piso tutelado, lo que requirió un tiempo para que pudieran conocerse mejor en la convivencia y volver a generar en las tertulias dialógicas ese espacio de confianza donde todas las participantes volviéramos a sentir la libertad de compartir preocupaciones más profundas y experiencias significativas sobre temas delicados y dudas perceptibles. No obstante, cada nueva incorporación se ha tratado de

la misma manera, explicando los objetivos de la investigación, el procedimiento de las tertulias dialógicas y su libertad a la hora de participar o dejar de hacerlo en cualquier momento del proceso de investigación.

La segunda limitación tiene que ver con la participación irregular del equipo educativo del piso tutelado en las tertulias en las que, dada su convivencia con las menores, todas las educadoras sociales han participado, al menos en una ocasión. Solo en uno de los casos, una educadora social ha estado participando con regularidad en casi todas las sesiones independientemente de que estas coincidieran o no con su turno laboral. Las menores han valorado muy positivamente esta participación regular, manifestando que ha producido un mejor entendimiento y conocimiento personal entre menores y educadoras y una mayor confianza que repercutía posteriormente en la mejora de la convivencia cotidiana. Esta educadora social ha continuado asistiendo con regularidad a todas las tertulias manifestando también que, al enriquecimiento personal, se le ha unido un impacto de mejora profesional que, sin perder su autoridad como educadora, ha acortado la distancia humana de la jerarquía inevitable menor-educadora y le ha proporcionado más recursos para conocer y entender más de cerca la realidad de las menores y sus problemáticas, permitiendo este hecho también modificar algunas normas generales del piso tutelado que no se ajustaban a las necesidades reales de las menores y, por tanto, no estaban dando los resultados esperados en la convivencia diaria. La limitación se ha dado en los casos en los que la implicación de las educadoras en la tertulia ha sido muy puntual y regida exclusivamente a la coincidencia con su turno de trabajo. Esto produce un desconocimiento no solo del contexto general de la obra literaria compartida, sino también de todos los diálogos previos que se han ido produciendo en torno a ella, por lo que muchas de sus voces no se incluyen entre los objetivos principales de la tesis. No obstante, la colaboración de todo el equipo educativo se ha extendido a la implementación de otras actuaciones que han repercutido

directamente en la mejora de la convivencia y el bienestar de las menores, un ilusionante resultado no esperado al inicio de la tesis.

Otra de las limitaciones puede presentarse a nivel metodológico, ya que profundizar en el estudio de caso de un solo piso tutelado puede ser considerarse de por sí como una restricción de la tesis. Sin embargo, la metodología comunicativa de corte cualitativo, se centra en la calidad de las respuestas y su diálogo constante con las evidencias científicas en esa materia y no en el número de las personas que las sustentan, por lo que entendemos que el bajo conjunto a nivel numérico de relatos e historias de vida no resta en este caso su fiabilidad, siendo suficientemente consistentes y repletas de contenido como para cumplir con los objetivos de esta investigación. En la línea, podría considerarse que a esta investigación le afecta el problema de la sociología comprensiva al tratar de distinguir la verosimilitud de los relatos y su objetividad o subjetividad (Schütz, 1993); y también en relación a si existe discrepancia, por conveniencia social, entre lo que las participantes piensan realmente y lo que dicen y si aquello que manifiestan lo hacen porque es lo que se espera que digan o porque lo sienten de esa manera. No obstante, la literatura científica sobre memoria autobiográfica impugna esta limitación, mostrando evidencias de que el mayor impacto en la memoria humana no lo produce el recuerdo en sí, sino la forma en la que la persona lo recodifica y procesa cada vez que lo comparte con otras personas (Stone, Barnier, Sutton & Hirst, 2010).

Una cuarta limitación implica la protección de las personas informantes. Para evitar cualquier tipo de represalia que pudiera producirse y garantizar la seguridad de todas las personas involucradas en esta investigación que además de ser menores, son víctimas de distintos tipos de violencia; asignamos una letra por orden alfabético que no corresponde en ningún caso a la inicial del nombre real de las participantes. Esta codificación se ha seguido en todas las situaciones, incluso cuando algunos casos no lo requerían por mayoría de edad o por manifestar

explícitamente que podíamos utilizar su nombre real. Aún así, el proceso de asegurar el anonimato se aplicó en todos los casos, ya sea analizando intervenciones transformadoras o exclusoras. En esta tesis, la anonimización no solo incluye la no utilización de ningún nombre propio, sino también cualquier referencia al origen de las participantes, a su entorno, a otras personas cercanas o a cualquier elemento susceptible de ser identificado. Anonimizando todo este contexto, la limitación puede darse al tratar las realidades concretas como casos generales, que pueden causar problemas interpretativos en algún momento, ya que ciertos hechos no pueden describirse abiertamente. Esta limitación, en algunos de los casos, hace difícil transmitir con precisión y claridad qué realidades humanas han sido realmente impactadas y en qué grado, así como en qué vidas se han producido mayores transformaciones. Incluso si la realidad es precisa, la especificidad de cada caso está cubierta por el anonimato. Sin embargo, garantizar la protección de las participantes en esta investigación y su integridad cuenta en esta investigación con mayor prioridad que cualquier otro interés perseguido.

4.9. Conclusiones del Capítulo: La MC para el objetivo de mejora social

A lo largo del capítulo se ha descrito la formulación del problema que dio origen al planteamiento de esta tesis y se ha desarrollado el diseño metodológico de la investigación en coherencia con el objeto de estudio y la revisión de la literatura científica desarrollada en los tres ámbitos asociados al tema central de la tesis: los sistemas de protección residencial de menores, la socialización preventiva de la violencia de género y la contribución de la lectura dialógica a la superación de desigualdades socioeducativas.

Como planteábamos al inicio, el propio propósito de la investigación justifica su desarrollo a través de la MC, así como el uso de técnicas cualitativas de recogida de información con orientación comunicativa. La variedad en las técnicas utilizadas contribuye a la triangulación de los datos obtenidos (Denzin, 1970) permitiendo abordarlos desde los diferentes instrumentos para el análisis cualitativo, lo que proporciona una mayor fiabilidad de los resultados obtenidos (Patton, 2002). Por otro lado, la gran cantidad de diálogos acerca de temas profundos sobre socialización preventiva de la violencia de género que se han ido construyendo en cada una de las catorce tertulias dialógicas, posibilita fundamentar la investigación en actos comunicativos dialógicos, colocando «en primer plano la búsqueda de la interpretación conjunta de la realidad a través de interacciones dialógicas y no de poder, evitando cualquier tipo de imposición o coacción» (Sordé & Ojala, 2010, 377). Asimismo, se han incluido en este capítulo un apartado específico sobre las cuestiones éticas de la investigación y las limitaciones del estudio, pudiendo algunas de ellas verse superadas en líneas futuras de investigación (véase capítulo VII).

Por último, aunque es uno de los puntos que se expone en el último capítulo de la tesis, un aspecto que se ha tenido especialmente en cuenta tanto en el diseño del estudio como en la valoración de sus resultados, es la obtención de impacto social. Es decir, asegurar, ya desde la propia metodología de investigación, un enfoque hacia resultados de mejora de una realidad social de desigualdad en nuestro entorno cercano. En este sentido, este trabajo de investigación no se construye con pretensiones de generalización de sus resultados; sino que aporta una contribución en la que, teniendo en cuenta las evidencias que la literatura científica identifica como más efectivas para la superación de desigualdades socioeducativas, este conocimiento se desarrolla en un contexto concreto para transformarlo y contribuir a mejorar las vidas de las personas involucradas en él.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

«Todo ser humano puede ser, si se lo propone, escultor de su propio cerebro»

(Ramón y Cajal, 2008, 15).

AVÍS IMPORTANT

El text del present capítol ha estat retirat seguint instruccions de l'autor/a de la tesi, en existir participació d'empreses, existir conveni de confidencialitat o existeix la possibilitat de generar patents

AVISO IMPORTANTE

El texto del presente capítulo ha sido retirado siguiendo instrucciones del autor/ de la autora, al existir participación de empresas, convenio de confidencialidad o la posibilidad de generar patentes.

IMPORTANT NOTICE

The text from this chapter has been withdrawn on the instructions of the author, as there is participation of undertakings, confidentiality agreement or the ability to generate patent

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

«Lo que es bello es bueno y quien es bueno, también llegará a ser bello»

(Safo de Mitilene, 650/610 a. C. - 580 a. C.).

6.1. Introducción

«La lectura en la sociedad de la información es clave para el acceso a la información y la mejora educativa, ya que permite a las personas dominar la comprensión de los diferentes mensajes que se les van presentando a lo largo de la vida, al mismo tiempo que proporciona conocimiento y favorece el desarrollo personal»

(Febré, Tarín, Pascual & Villarejo, 2016, 23).

«Las Tertulias Literarias Dialógicas permiten esta reflexión conjunta que logra fomentar el pensamiento crítico que les permitirá no dejarse llevar por la corriente y tener un posicionamiento seguro ante la violencia, fruto de estos diálogos. (...) Son diálogos que les acompañarán y ayudarán a tener una mirada diferente del mundo, más comprometida, segura y solidaria»

(Carbonell, 2019).

En este capítulo se presentan los principales resultados obtenidos a través del análisis de los diálogos compartidos en tertulias dialógicas y las diferentes técnicas de recogida de información. En coherencia con el objetivo central de la tesis, que es demostrar el poder transformador de los espacios dialógicos para avanzar en la socialización preventiva de la violencia de género, los resultados se han ordenado siguiendo las categorías y subcategorías que corresponden a las competencias clave desarrolladas en la teoría social del amor para la construcción de relaciones afectivo-sexuales libres de violencia.

Si bien la primera lectura desarrollada en tertulias dialógicas fue la obra «El amor en la sociedad del riesgo» (Gómez, 2008) para sentar las bases teóricas de la socialización preventiva de la género, los resultados de la tesis evidencian que las mejores obras de la literatura consideradas patrimonio de la humanidad, ofrecen también la posibilidad de abordar temas profundos de preocupación universal en torno a las relaciones humanas, implicando todas y cada una de las subcategorías de las competencias en la atracción, la elección y para la igualdad. No obstante, ha resultado relevante en nuestro estudio comenzar con la lectura compartida de las bases teóricas, con el fin de facilitar el acceso de las menores a las evidencias científicas en materia de violencia de género como factor de protección.

Finalmente, se presentan otros resultados aparte del objeto central de la tesis en relación al aumento de la calidad institucional, a la mejora de la convivencia, una mayor conciencia acerca de situaciones cotidianas de riesgo, una mayor solidaridad en sus relaciones personales o una mejora de sus competencias académicas y expectativas educativas.

6.2. Competencias en la atracción

6.2.1. Dimensión transformadora

Transformar el modelo tradicional de relaciones afectivo-sexuales desde una perspectiva progresista que contribuya a la prevención y superación de la violencia de género, implica ser conscientes de la enorme influencia social en la predisposición individual a la atracción hacia modelos de masculinidad o feminidad que responden a unos valores éticos determinados y a unos criterios estéticos preestablecidos a lo largo de la historia y en cada sociedad.

En primer lugar, los diálogos críticos que reconocen el **origen social del amor**, ofrecen nuevas oportunidades de socialización preventiva al rechazar la perspectiva espontaneísta e irracional de las relaciones reconociendo la capacidad y la libertad de todas las personas para construir o «crear» (C-4.1, TD1.7_34:23) el tipo de relaciones personales que desean vivir.

Vamos, que la atracción... Tanto la atracción como el amor es una cosa que es personal, que no depende de un «Cupido» que venga aquí a darte un flechazo o que sea una atracción y el destino y cosas de esas. Simplemente que el amor lo decidimos nosotras y nosotras decidimos de qué forma y con qué premisas tenemos una relación (F-4.1, TD1.7_1:22).

Esta competencia implica también admitir que el carácter social de las relaciones afectivo-sexuales hace que sea «casi imposible reprogramarnos solas» (E-4.1, TD1.1_9-10), por lo que cobra especial relevancia saber identificar que, dentro de nuestro propio entorno,

hay gente que no te ayuda y gente que te ayuda a que puedas cambiar y a que puedas salir de una situación mala (C-4.1, TD1.1_15-16).

En segundo lugar, debemos tomar conciencia de que tanto hombres como mujeres hemos recibido una **socialización en el modelo tradicional de relaciones** que se ha ido potenciado especialmente desde los diferentes medios de comunicación; perpetuando el sexismo y los estereotipos que colocan el atractivo femenino en los cánones de belleza y en características asociadas a la docilidad («buena chica»), y el atractivo masculino en atributos de fuerza y cualidades de inteligencia («el tipo duro»). A través del conocimiento construido durante las tertulias literarias dialógicas, las menores identifican dos consecuencias principales que, a lo largo de la historia, produce esta socialización tradicional. Por un lado, la privación de libertad de la mujer con respecto a las posibilidades de las que disfruta el hombre. Por otro, la limitación del ámbito de acción de la mujer, circunscrito tradicionalmente a un entorno estrictamente familiar o privado:

«Hilo y aguja para las hembras. látigo y mula para el varón. Eso tiene la gente que nace con posibles». Eso, lo relaciona con la posición social que tienen y la división de trabajo para las mujeres y para los hombres (F-1.2, TD2.1_41:30).

Por otro, en la socialización tradicional se identifica la atracción hacia modelos masculinos violentos y, como consecuencia de una consideración desigual de las actitudes dominantes en función de si provienen de un hombre o de una mujer, aparece el fenómeno del espejismo del ascenso que las menores identifican claramente: «No nos ven igual, es mentira, no seríamos las débiles si no. Los mujeriegos son guays y ellas unas guarras y pendones» (C-4.2, TD1.3_123-124) o «Es la ley de la llave, que ya lo he dicho otra vez. Una llave buena es la que abre muchas puertas, pero las puertas que se han abierto muchas veces son las que no sirven» (A-4.2, TD1.6_135-136).

- *A veces coges a quien te trata mal, lo sabes, pero es el guay, crees que mola (C-1.2, TD1.5_71).*

- *Por lo que tú has dicho, yo pienso que cogemos a ese porque si coges al que es un buenazo, te van a decir: «¿Por qué estás con este si el otro es más guapo?» (H-1.2, TD1.5_72-73).*
- *Eso es el espejismo del ascenso. Las tías creemos que ascendemos en la escala de popularidad, que vamos a ser más guays si nos liamos con ese, pero al final nos deja como un trapo igual que a todas las demás con las que se lía (Inv, TD1.5_74-76).*
- *Eso mismo quería decir yo. Nos han puesto como unas gafas que no nos dejan ver la verdad y en la escala real bajamos, quedamos como una mierda (C-4.2, TD1.5_77-78).*

En tercer lugar, el **rechazo a las relaciones no igualitarias** representa una decisión clave para la transformación de la atracción desde el modelo de socialización tradicional hacia el modelo alternativo de las relaciones afectivo-sexuales.

- *Sí, es que por una noche puedes acabar muy mal. Hay que saber con quién hacerlo para que luego no te pase que se lo cuente a toda la vecindad y ya te jodiste. Aunque solo sea una noche, ¡que valga la pena esa noche! (A-4.3, TD1.6_231-233).*
- *Que sea especial (P-4.3, TD1.6_234).*
- *Es que es literal, que sean cinco minutos, pero cinco minutos que merezca la pena recordar (I-4.3, TD1.6_235-236).*
- *Es que ya vale. ¿Cómo te atrae una persona que te jode la vida? ¿Guapísimo? No, ¡una mierda de persona también! (A-4.3, TD1.6_237-238).*
- *Lo que yo decía en otras tertulias. ¿Muy guapos? Yo los veo fríos por la personalidad y me dan asco, porque luego tú te sientes mal, como sucia (S-4.3, TD1.6_239-240).*

Como se observa en esta intervención, se reconoce que no existen dificultades a la hora de identificar claramente a quienes responden al modelo de masculinidad tradicional dominante y,

por tanto, únicamente existen dos opciones ante el engaño, la falta de respeto, la desigualdad o la violencia. Puede optarse por continuar escogiendo a estas personas o, por el contrario, puede decidirse rechazarlas definitivamente, tanto en las relaciones estables como en las esporádicas: «a mí cuando me hacen daño, me hacen daño. Y es así, o sea... Si me has hecho daño una vez, yo tengo en cuenta que no va a ser la primera... o sea, no va a ser la última» (C-4.3, TD1.7_5:57).

En cuarto lugar, la **atracción hacia las relaciones igualitarias** es el paso definitivo para la socialización en el modelo alternativo de relaciones afectivo-sexuales. Por un lado, en las reflexiones acerca de la atracción hacia personas que respondan a modelos igualitarios, el diálogo y las interacciones sociales se identifican nuevamente como la clave para la adquisición de esta competencia:

Yo creo que se podría empezar por cambiar tu ámbito. O sea, tu gente, y luego ya... Porque así, en pequeños grupos, podemos hacer un grupo, un grupo entre comillas, en plan... Y así, pues más o menos, puede cambiar algo en la sociedad (C-4.4, GDC1_14:37).

Por otro, en las tertulias dialógicas se define la atracción en base a componentes tanto estéticos como en función de valores éticos, por lo que se vincula claramente a aquellas personas igualitarias:

- *¿Qué es atraer? ¿Que te gusta? ¿Que te pone? (D-1.4, TD1.4_109).*
- *Sí, pero no solo físicamente, también en lo personal, de pensamiento, de bondad... (F-4.1, TD1.4_110-111).*
- *Deberíamos conseguir tenerlo todo (Inv, TD1.4_112).*

Por último y en quinto lugar, se encuentra la **unión de los sentimientos de pasión y amistad**, que incluye las anteriores competencias en su conjunto. Debido a que la atracción es social, se trata de alcanzar la capacidad crítica para identificar los componentes de la socialización tradicional, rechazar en todos los ámbitos sociales a quienes desprecian y maltratan, construir la atracción hacia quienes representan valores igualitarios y vincular necesariamente los sentimientos de pasión y amistad, tanto en las relaciones estables como esporádicas:

- *Sí. Me llama la atención que en todos los medios de comunicación separan si eres pasional o dulce y amable. Se tiende a separar la pasión de ser una persona dulce y amable y hay que dejar de creer que son cosas opuestas (F-4.5, TD1.4_113-115).*
- *¡Y a gozarlo! (I-4.5, TD1.4_116).*
- *Exacto. Lo pone en el segundo párrafo de la noventa y nueve [lee]. Es eso. Unir amistad y pasión, estabilidad y locura en la misma persona (P-4.5, TD1.4_117-118).*

6.2.2. Dimensión exclusiva

El modelo tradicional de atracción en las relaciones afectivo-sexuales, niega el papel transformador del diálogo y las interacciones sociales en una sociedad en la que la persona no protagoniza su propia vida, sino que se limita a reproducir los patrones culturales tradicionales de atracción que promocionan el sexismo, el racismo y el machismo.

En primer lugar, no aplicar a la propia vida la evidencia del **origen social del amor**, puede hacer que se conciban las relaciones humanas de manera aislada al contexto y como circunstancias irracionales fruto del destino que irremediablemente ha tocado vivir. Esta creencia, por tanto, no solo no aporta ninguna salida a la erradicación de la violencia de género, sino que provoca la incursión en relaciones afectivo-sexuales carentes de sentido que dañan o nos dañan, y en las

que el buen trato se asocia al aburrimiento y la falta de pasión, mientras la segunda alternativa conlleva sufrimiento y diferentes tipos de violencia:

A ver cómo lo explico... Eso, que el amor al final si no se trabaja ni se habla, eso trae consecuencias, como que a la mayoría de las relaciones vamos a estar por estar. Solo querías eso, que fuera especial, pero no lo hablas ni con él ni con nadie y acaba en pesadilla o aburrimiento (A-4.1, TD1.6_226-229).

En segundo lugar, algunas menores reconocen contribuir a reproducir la **socialización en el modelo tradicional de relaciones** a través de dos vías, principalmente. Por un lado, representando los estereotipos tradicionales de atractivo femenino y masculino:

Yo también había escogido este párrafo de la ciento catorce, porque yo me veo súper identificada, porque yo estoy obsesionada con el físico. Yo, como soy, que debería apoyar todo esto y no, porque lo que hago es el estereotipo del físico, maquillarme todos los días para estar buena. Y me doy cuenta del prototipo de mujer que yo quiero ser de tetas, culo, guapas y que no saben casi hablar. Da igual, ¡porque esas gustan más! (G-1.2, TD1.5_13-17).

El chico más cotizado y la chica de moda... Mira, íbamos al insti y yo envidiaba al tío bueno futbolista y a la pija con el mejor cuerpo y la mejor carita, que estaban juntos (G-1.2, TD1.6_101-103).

Por otro lado, se reconoce la atracción hacia la violencia y la generación de red social en torno al agresor, incluso cuando existe consciencia acerca de que se trata de una masculinidad carente de valores igualitarios que ya ha maltratado previamente:

- *Yo lo reconozco, el de «A tres metros sobre el cielo» era un cabrón, pero a mí me gustaba por eso, porque era un macarra (C-1.2, TD1.4_124-125).*

- *Pues vaya personaje* (F-4.2, TD1.4_126).
- *¿Para colega? Yo sí, ¡vamos! ¡Te lo pasas pipa! Colándose en los sitios y tal, con las motos...* (C-1.2, TD1.4_127-128).
- *¿Te lo pasas bien cuando sabes que pega a una tía?* (P-4.2, TD1.4_129).
- *A ver, lo de pegar a la tía y todo eso, no. Digo de colega (...)* (C-1.2, TD1.4_130).
- *Pues entonces búscate a alguien excitante y que trate bien a las mujeres* (F-4.2, TD1.4_138).

En tercer lugar, dado que no existe la neutralidad; no manifestar **rechazo a las relaciones no igualitarias** se traduce simultáneamente en la práctica de la realidad cotidiana, en restarle atractivo a aquellas relaciones igualitarias. Así, se observa cómo la misma adolescente que reconoce no rechazar las relaciones no igualitarias: «Me engancho de eso, del más difícil. Cuanto peor me trata, más me engancha» (TD1.6_222-223); manifiesta a su vez rechazo hacia los modelos de masculinidad no violentos: «En el instituto decimos al que está en plan 'Qué guapa eres' y que me trata de lujo, que es un pringado» (G-1.4, TD1.6_125-126). Otra menor lo reafirma:

Yo tengo amigos que son buenazos y no me explicaba por qué no tenían una chica. Ahora me lo explico todo, ¡es que a las tías les atraen los malos! (C-4.3, TD1.3_138-139).

En cuarto lugar, la falta de **atracción hacia las relaciones igualitarias** contribuye a mantener los componentes de la socialización en el modelo tradicional dirigiendo el atractivo hacia las personas con valores no igualitarios, ya que los criterios éticos no entran en juego a la hora de valorar si conviene o no algún tipo de relación con una persona determinada:

Yo puedo tener a una persona maravillosa enfrente de mis narices... pero, si no tiene abdominales y eso, a mí no... (G-1.4, TD1.7_18:08).

Por último, no reconocer el origen social de la atracción que al igual que el amor, nunca sucede sin más, sino que se trabaja; puede conllevar la percepción de incapacidad para conseguir la **unión de los sentimientos de pasión y amistad** en una misma persona. Esta carencia puede desembocar en relaciones estables basadas en el buen trato pero carentes de excitación, o en relaciones esporádicas excitantes con componentes de violencia o desigualdad que producen sufrimiento en alguna de las personas implicadas en la misma:

Bueno, a ver, ya sé que lo pone aquí y eso, pero... Pasión, sí, pero no todo el rato. Yo llevo muchos años con mi marido y no se puede todo el rato, porque no, porque luego hay muchas cosas. El trabajo, las niñas, las responsabilidades... No se puede (U-1.5, TD1.3_101-103).

O sea, que lo que buscamos a veces en una relación estable parece que es simplemente algo de ternura, de amistad, de no sé qué, y olvidamos la pasión. Y cuando queremos una relación esporádica lo que buscamos es simplemente pasión sin que una persona nos trate bien. Entonces, el objetivo es coger todas esas características tanto para una relación esporádica como para una relación estable. Y ya está (TD1.7_50:39).

6.3. Competencias en la elección

6.3.1. Dimensión transformadora

En la elección transformadora de las relaciones afectivo-sexuales, vuelven a ser clave las interacciones y el diálogo en base a pretensiones de validez. Esto es, que aúnen criterios científicos, éticos y estéticos. Si bien los dos primeros aseguran la posibilidad de demostrar la veracidad o falsedad de un argumento o su rectitud en términos de valores universales, el criterio estético aplicado a la elección no precisa de consenso; aunque para el desarrollo de una socialización preventiva de la violencia de género, ha de estar necesariamente vinculado a los criterios científicos y éticos, tal como plantea la poetisa griega Safo de Mitilene: «Lo que es bello, es bueno; y quien es bueno, también llegará a ser bello» (TD1.5_133-134). En este sentido, el primer paso para iniciar el proceso de socialización preventiva de la violencia de género, es no elegir a aquellas personas que no cumplen con los criterios científicos y éticos de las relaciones igualitarias y, por tanto, tampoco estéticos. Para socializarnos en modelos igualitarios, el proceso es tan sencillo como complicado a la vez: No elegir nunca, ni para la amistad ni para el amor, a aquellas personas cuyos valores no cumplan con criterios científicos y éticos, aunque nos atraigan.

En las tertulias dialógicas, las menores identifican que priorizar la **elección intersubjetiva o comunicativa de las relaciones afectivo-sexuales**, puede ayudar a prevenir la incursión en relaciones no igualitarias, por lo que se ofrecen como apoyo las unas de las otras para superar las situaciones en las que resulta difícil elegir la mejor opción en términos de ciencia y ética:

- *El entorno influye mucho, lo habéis dicho antes. Yo no quería venir a hacer esto de hablar porque soy un desastre, ya lo dije. Me da mucha rabia, ¡porque me sé todo esto!*

Yo me sé todo lo que pone aquí, ¿pero y qué? Luego me pasa y lo hago todo mal, voy de cabeza (A-2.1, TD1.1_93-96).

- *¡Pues llámame! (E-5.1, TD1.1_97).*
- *A mí me pasa igual... (C-2.1, TD1.1_98).*
- *¡Pues me llamáis! Si nos lo decimos entre todas, ayuda (E-5.1, TD1.1_99).*

Como hemos planteado al inicio, cuando se realiza una **elección en base a pretensiones de validez**, se tiene total libertad en cuanto a los gustos personales o preferencias en el ámbito estético; pero se tienen en cuenta los criterios científicos de la teoría social del amor y de la socialización preventiva de la violencia de género, así como los criterios éticos, que nos permiten elegir en base a la definición transformadora de las relaciones afectivo-sexuales superando la presión social ejercida en la dirección contraria:

Yo empecé con mi novio y todas me decían que era un flete y el tiempo les calló la boca. ¡Llevo doce años con él y claro que es guapo! Ellas se equivocaron, luego se dieron cuenta (S-5.2, TD1.5_137-140).

Contar con un entorno social que promociona las relaciones igualitarias contribuye a la **eliminación de las situaciones en las que el deseo se opone a la razón**. En este caso, se identifica cómo la elección de suprimir todo tipo de contacto con personas no igualitarias, influye determinantemente a la hora de disminuir la atracción hacia la violencia:

- *Yo he escogido el punto uno de la ochenta y nueve [lee]. Lo de transformar la atracción, porque eliges a los de valores tradicionales y siempre hay problemas, lo pasas mal y a los días de no verle se te pasa (D-5.3, TD1.4_88-90).*
- *No te entiendo. A ver, déjame ver lo que has escrito (F-5.3, TD1.4_91).*
- *Sí, que la ausencia de la persona es lo que le hace darse cuenta (A-5.3, TD1.4_92).*

- *Eso, que puedes hacer por no verle para que se te pase, y se te pasa (D-5.3, TD1.4_93).*
- *Como que eliges mal, pero que si pasas días sin verle te das más cuenta de que eso no es lo que quieres para ti (C-5.3, TD1.4_94-95).*
- *Sí (D-5.3, TD1.4_96).*

Por último, se encuentra la competencia de realizar un tipo de **elección en base a la definición transformadora del amor**, que implica valorar las relaciones afectivo-sexuales únicamente en función del respeto con el que se tratan las personas que intervienen en ellas aunando criterios científicos, éticos y estéticos. El amor en el siglo XXI es muy diverso, pero su definición transformadora contiene como denominador común en todas las relaciones afectivo-sexuales el diálogo, la negociación y el consenso entre todas las personas que intervienen y la ausencia de violencia en todas sus interacciones.

Lo del segundo párrafo de la ciento diecisiete. Es que ¿por qué no elegimos también bien en las relaciones esporádicas? A una persona que nos trate bien, que nos trate con respeto. Hay que aprender a elegir a ese chico y apartar al chulillo (F-5.4, TD6_150-152).

6.3.2. Dimensión exclusiva

Concebir la elección de las relaciones afectivo-sexuales como un proceso irracional regido por impulsos emocionales, conlleva la irresponsabilidad de perpetuar en la sociedad el modelo tradicional dominante propio del patriarcado y el riesgo de promocionar modelos de relaciones violentas, ya que se contribuye a que quienes acosan, agreden y maltratan, continúen manteniendo cotas de éxito social o popularidad.

No tener en cuenta un tipo de **elección intersubjetiva o comunicativa de las relaciones afectivo-sexuales**, reproduce los estereotipos tradicionales de la atracción y anula los criterios científicos y éticos en la elección: «para ellos, si no son guapas, si no están buenas, nada... y a nosotras los chulillos y vacilonas, ¿no? Ya está bien. Lo importante es que te traten bien. Tienes que escogerlo que te trate bien y que te sepa respetar» (D-5.1, TD1.6_9-12). En este diálogo se reflejan las consecuencias de no tomar las riendas de la elección cuando la implicación en las relaciones afectivo-sexuales se plantea como fruto del destino o el azar:

- *Si es la relación que estoy pensando, esa relación era tóxica desde el principio y por las dos partes (F-5.1, TD1.5_27-28).*
- *Y por interés (H-5.1, TD1.5_29) (...). Sí, es que se te acabó todo y que no puedes elegir. ¿Que te toca este aunque te engañe y te pegue y ya? ¿Este y ya? ¡Es cruel! (TD1.5_36-37).*

Cuando no se desarrolla un tipo de **elección en base a pretensiones de validez**, sino en función de la presión social que promociona el modelo tradicional de relaciones, las consecuencias son relaciones no igualitarias carentes de valores que contribuyen a perpetuar la violencia dentro de la pareja:

- *Yo me siento reflejada en el primer párrafo de la ciento trece [lee] porque voy detrás del que está bueno y los valores van detrás y luego me insulta y me trata mal (G-2.2, TD1.5_124-125).*
- *¿Y para qué buscas a este tipo de tíos? (S-5.2, TD1.5_126).*
- *Para que tus amigas lo vean bien (H-2.2, TD1.5_127).*
- *Sí, por lo que dice ella. Mis amigas lo que preguntan es si es guapo, no si tiene valores (G-2.2, TD1.5_128-129).*

Tomar las riendas de la elección es determinante cuando aún no se ha resuelto favorablemente la atracción hacia las personas y relaciones no igualitarias. En los casos en los que no se produce esa **eliminación de las situaciones en las que el deseo se opone a la razón**, se identifican claramente las consecuencias negativas que conlleva priorizar la atracción:

- *Yo he elegido lo de seres irracionales cuando elegimos pareja porque es verdad, a mí me pasa (...) Es que te enganchas a esa persona. Es como fumar sabiendo que nos mata, cuando tendríamos que elegir a esa persona para que nos aporte algo bueno (E-2.3, TD1.1_48-55).*
- *Ya, que no te aferres a quien te hace daño (B-5.3, TD1.1_56).*
- *Sí, claro. Tiene razón esto. A mí me atrae alguien y lo elijo. Lo que os he contado, me guié por impulsos, no lo pensé y esa relación acabó muy mal, pero muy mal, o sea... Porque nos guiamos por la atracción (C-2.3, TD1.1_57).*

Por último, si en las relaciones afectivo-sexuales no se realiza una **elección en base a la definición transformadora del amor**, el resultado de sufrimiento, insatisfacción y desesperanza se repetirá en todas y cada una de las situaciones:

¿Cómo me dijo...? Ah, sí: "Yo no tengo novias, yo tengo amiguitas", en plan de... Y ya sabía yo... A ver, yo es que ya sabía por dónde iba y es que me lo dijo F, o A, no sé quién me lo dijo, que: "Si ya te ha dicho eso, pues ya sabes a lo que va". Pero yo, pues quiero pensar que no porque... era el chico perfecto... ¡Pero no! Siempre pasa lo mismo (G-2.4, TD1.7_29:51).

El ejemplo de esta intervención demuestra que la menor es consciente de que no cuenta, desde el primer momento, con ninguna garantía de que esa relación vaya a resultar satisfactoria para ella. En primer lugar, porque tiene experiencias previas de otras relaciones similares con el

mismo modelo de masculinidad. En segundo lugar, porque cuando se lo cuenta a otras compañeras de la tertulia, estas le advierten de lo que va a ocurrir. Por último, porque el chico no le engaña y le dice abiertamente lo que espera de la relación. Aún así, ella decide no elegir en base a la definición transformadora del amor, pese a que manifiesta en muchas ocasiones su deseo de vivir una relación igualitaria.

6.4. Competencias para la igualdad

6.4.1. Dimensión transformadora

En su dimensión transformadora, esta competencia supone reconocer y comprender cómo interiorizamos las jerarquías de poder desde el nacimiento a través de todos los agentes de socialización de nuestro entorno y, de forma simultánea, implica adquirir recursos para avanzar hacia relaciones más igualitarias y democráticas en la que la validez de los argumentos esté por encima de la posición de poder autoritario de quien los emite.

El **conocimiento de la interiorización de las jerarquías de poder** implica la revisión de todo nuestro entorno, incluido el ámbito familiar, y reconocer que cuando la influencia ejercida no se encuentra en consonancia con valores igualitarios, la propia persona tiene siempre la última decisión para cambiar la socialización en aquellos elementos que no nos benefician:

- *A ver, esto es un comentario de mi vida, pero lo comento. (...) [omitido por protección de datos]. Yo es que en mi casa he sido muy sumisa, digamos. Calladita, hacía lo que me mandaban y ya está. Y siempre me justificaban: “Es que a mí me han criado así”. Y eso*

sí que es verdad y pasa, en plan de todo muy recto, todo muy tal, como tal cual. En plan “Como me han criado a mí, si me lo han hecho a mí, también te lo hago a ti” (A-6.1, TD2.3_16:18).

- *¿Y tú lo haces también? ¿Todo lo que te han hecho a ti, lo haces? (Inv, TD2.3_16:53).*
- *Yo no, ¡no! Porque veo que es la peor manera de hacer las cosas. No sé, tanto... ¡tanto control al final causa descontrol! Y encima de mala manera, en plan, si está entre dos personas... En plan, vamos a tener control entre las dos personas: “A mí también me gusta, ¿a ti te gusta?, ¡bien!”. Pero si condicionas a una persona y no le gusta eso y sigues ahí... Por más que sea tu hijo, o lo que sea, tampoco es plan de vivir porque al final tienes al enemigo en tu propia casa, no te sientes cómoda en tu propia casa, no te sientes libre ni de expresarte o de hacer lo que te dé la gana. Tampoco es que te vuelvas loca, pero el control máximo y... ¿Cómo se dice? Cuando... (A-6.1, TD2.3_5:23).*
- *Muy estricto, disciplina (P-6.1, TD2.3_17:45).*
- *Como que hay un jefe en tu casa, eso tampoco (A-6.1, TD2.3_17:47).*
- *Dictadura, autoritario... (L-6.1, TD2.3_17:50).*
- *Sí (A-6.1, TD2.3_17:51).*

El castigo físico es la forma más común de violencia y maltrato contra la infancia en todo el mundo, y la obra de Lorca «La casa de Bernarda Alba», abre multitud de diálogos sobre este tema que invitan a la reflexión acerca de cómo se viven durante la infancia estas situaciones de abuso de poder y pérdida de control de la persona adulta de referencia. En el caso que se expone, se describe el mecanismo que, desde la absoluta vulnerabilidad, algunas menores utilizaban para rebelarse frente a esta vulneración de sus derechos expresándolo como única

probabilidad que sentían para demostrar signos de fortaleza y autoprotección frente a una agresión:

- *En la doscientos veintitrés, “No voy a llorar por darle el gusto”. Lo dice Martirio (K-3.1, TD2.2_1:34:13).*
- *Sí, cuando le está pegando la madre y... (J-3.1, TD2.2_1:34:25).*
- *Yo no lo entiendo... “No voy a llorar por darle el gusto”... (K-3.1, TD2.2_1:34:30).*
- *Pues eso... (J-3.1, TD2.2_1:34:35).*
- *Claro, claro, porque... ¡porque no! ¡Eso hacía yo! Cuando mi padre me pegaba, yo no lloraba. Me quedaba así, plantada, te vas a joder porque yo no voy a llorar. En plan... Me quedo aquí, fuerte, y tú... ¡Por más que me toques, no me va a afectar! (...). Yo sí, yo me quedaba así [gesto serio, en silencio]... ¡ni una lágrima! ([Omitido por protección de datos], TD2.2_1:34:36).*

Otro aspecto importante es el **desarrollo del espíritu crítico frente al patriarcado**, situando las interacciones de género desde una perspectiva igualitaria en la que tanto mujeres como hombres adquieren el mismo grado de responsabilidad en la creación de relaciones libres de violencia.

Tenemos que cambiar tanto las chicas como los chicos en la forma de actuar para que deje de haber estas cosas que están pasando en el mundo (B-6.2, GDC1_13:23).

La clave es lo que pone aquí, en el último párrafo de la ochenta y cinco, que el feminismo “sustituye las relaciones de poder por otras dialógicas”. Es esto, sustituir la imposición por el diálogo y el consenso. ¡Así podemos ser feministas desde muchos puntos! (P-6.2, TD1.4_43-45).

Por último, para la socialización en la prevención y superación de la violencia de género, es imprescindible implicarnos en el **desarrollo de relaciones afectivo-sexuales de igualdad**. En esta línea, las tertulias dialógicas han abierto multitud de diálogos acerca de la importancia, por ejemplo, del consentimiento o de las redes de solidaridad como claves para la igualdad entre géneros:

Tú, por mucho que te acerques a él y le digas: “Hola, guapo” o “¿Me invitas a una copa?” o lo que quieras, él no tiene derecho a tocarte. Porque tú, en ningún momento, le has dicho claramente que quieras... (C-6.3, GDC1_35:12) (...). Tú simplemente has bailado con él y punto. O sea, no le has dicho claramente lo que quieres y él no tiene derecho a que se le vaya la mano (...). Por mucho que le calientes, da igual, no tiene ningún derecho, ¡ninguno! (C-6.3, GDC1_35:36).

- *Yo he tenido movidas por eso con el novio de una amiga, porque es que le habla como si fuera su esclava y yo no me puedo callar (I-6.3, TD1.5_98-99).*
- *Es que está enfocado a lo de antes, a lo tradicional. Pero ahora están saliendo a la luz las cosas, el mismo concepto de solidaridad entre mujeres también para no aguantar ni chistes ni comentarios sobre otras (A-6.3, TD1.5_100-102).*

A mí me ha gustado mucho esta parte también de que tenemos que ser solidarias entre mujeres y ayudarnos y apoyarnos. Como lo de “Yo, en cosas de pareja no me meto”... ¡Pues si quieres a alguien, te tendrás que meter, digo yo! (F-6.3, TD1.5_95-97).

6.4.2. Dimensión exclusora

La dimensión exclusora de las competencias para la igualdad abarca aquellas situaciones en las que se siente la imposibilidad de superar las relaciones de poder y sustituirlas por relaciones

más igualitarias, tanto en el entorno cercano de socialización, como desde el feminismo y a través de las relaciones afectivo-sexuales que mantenemos.

En la subcategoría de **conocimiento de la interiorización de las jerarquías de poder**, incluimos aquellos casos en los que se reflexiona sobre este tema en el ámbito familiar o escolar y las dificultades para superarlo al no contar con una red de apoyo sólida que pueda contribuir a sustituir el autoritarismo por una autoridad basada en argumentos de validez:

Cuando llegué al instituto, yo ya me empecé a informar de los profesores, y hubo una de las chicas de la clase que ya me avisó: “La de [ASIGNATURA, eliminado por protección de datos] te va a dar la chapa hasta que pienses lo mismo que piensa ella” (I-3.1, TD2.1_58:59).

- *Es como si te enseñan a ti... A ti, desde pequeña, te enseñan como unos caminos que tienes que ir siguiendo y, sin eso, se te desmorona todo. Entonces, yo creo que ellas [las hijas de Bernarda Alba] tenían eso de “Tiene que ser así, porque lo ha dicho mi madre, porque llevo así desde pequeña”... (K-3.1, TD2.2_50:29).*
- *Pero esas cosas se pueden cambiar (P-6.1, TD2.2_50:51).*
- *Yo pienso que igual ellas piensan en salir, pero como que igual también piensan en lo que les pueden decir, en plan, pues tienen miedo a lo que les puedan hacer (H-3.1, TD2.2_51:03).*

En algunos casos, pese a valorar la importancia del **desarrollo del espíritu crítico frente al patriarcado**, se reconoce no solo no actuar, sino estar contribuyendo a mantenerlo o rechazar directamente el feminismo y, en otros casos, se manifiesta la dificultad para modificar estructuras patriarcales en la propia familia:

- [Lee p. 66] *Lo he marcado por lo de los roles del patriarcado, es muy injusto* (H-6.2, TD1.3_151).
- *Pues no era ninguna tontería* (B-6.2, TD1.3_152).
- *Ninguna tontería, ¡sí nosotras mismas lo estamos reproduciendo! Es así, lo reconozco, yo me fijo en los cabrones* (G-3.2, TD1.3_153-154).

A ver, yo lo entiendo, pero es que vais de feministas a tope y de cambiar el mundo en tres días y eso no va conmigo, yo no soy así (G-3.2, TD1.4_18-19). (...) *Yo soy machista, superficial...* (G-3.2, TD1.4_26).

En mi familia es así. Todo es para ellos y a las mujeres nos tratan como tontas (H-3.2, TD1.5_60-70).

Porque el hombre tiene que mandar a la mujer siempre, entonces no... En la frase esta de "Ni nuestros ojos siquiera nos pertenecen", es porque tú ni miras por ti misma, miran por ti. Tu marido mira por ti en vez de tú por ti misma (H-6.2, TD2.2_1:32:27).

Por último, se identifican como barreras al **desarrollo de relaciones afectivo-sexuales de igualdad** tanto la cultura del silencio en torno a la violencia de género por falta de apoyo social como el acoso de segundo orden o la insolidaridad femenina a través del papel de las mujeres que imitan el tipo sociológico masculino tradicional:

Pero es una manera de autodefensa, no sé. Como que te da vergüenza decirlo (A-3.3, GDC1_6:07) (...). *O, si no, aclarar delante de la gente... Como que no sabes explicar lo que te ha pasado. Porque hay gente que lo normaliza. O piensa que te lo has buscado tú o porque vistes así... O sea, te culpan a ti más que a la otra persona* (A-3.3, GDC1_6:13).

A ver, yo no de denunciar en plan ir a la Guardia Civil, pero sí de apoyar a la persona y acabar sola con ella (C-3.3, GDC1_11:37).

Pero también, aparte de que los chicos estén hablando mal de las chicas, nosotras también les hacemos lo mismo, incluso a veces peor (B-3.3, GDC1_14:23).

6.5. Otros resultados obtenidos

6.5.1. El diálogo como factor de protección frente a la violencia

Aunque este aspecto ha sido ampliamente abordado durante la tesis y en los resultados presentados en cada una de las competencias para la socialización preventiva de la violencia de género, destacamos brevemente algunas intervenciones concretas en las que se refleja cómo las menores manifiestan que la participación en tertulias dialógicas les ha ayudado en todos los casos a reflexionar más profundamente sobre el problema de la violencia de género y a ser más conscientes de su capacidad para la elección de personas igualitarias en las relaciones afectivo-sexuales (H, GDC2_6:07).

Yo creo que el documental [Voces contra el silencio] y el libro de «El amor en la sociedad del riesgo»... Yo creo que fueron los momentos en los que más nos unimos entre nosotras, porque teníamos casos parecidos (...). Muchas personas cambiaron su forma de pensar, que era muy machista. Yo también he cambiado muchas cosas, he terminado con mi exnovio por las tertulias... Sí... ¡he tardado un tiempo después de eso! ¿eh? Pero, sí, el análisis del amor tóxico y todas esas cosas, me ha ayudado mucho. Me hizo pensar, analizar las situaciones que ponían en el libro, cómo reaccionábamos, qué hacíamos... (RC_M1_10:53).

Había temas de conversaciones que los teníamos como tan cerrados... que no se abrían. Entonces, tener un punto donde puedes abrirte sin que nadie te juzgue, daba lugar para tener la confianza para poder hablarlo luego en la comida, en la cena o en cualquier ámbito (RC_M2_29:06).

Las educadoras sociales, también perciben cómo los diálogos para la socialización preventiva de la violencia de género, trascienden a sus vidas cotidianas más allá de las tertulias dialógicas:

También he visto que las chicas han ido como encontrándose más, se aconsejan mucho más en muchos temas, lo tienen más claro. En temas sobre violencia, cuando tienen alguna pareja, suelen decir: «Como hablamos en las tertulias aquel día...» (RC_E_2:46).

Además de las tertulias dialógicas, las menores identifican como causa de mejora en la convivencia y reducción de los conflictos, otras Actuaciones Educativas de Éxito implementadas en el piso tutelado que han supuesto la apertura de más espacios para el diálogo igualitario:

Hicimos asambleas y decidimos algunas normas entre todas (...). Es una manera de que no nos llevemos mal, porque puede haber una norma que le sienta genial a nueve y a una le sienta fatal; entonces, entre todas, buscamos un punto neutro. Eso está guay, porque mejora la convivencia entre nosotras (RC_M1_17:20).

Eso tenemos que seguir haciéndolo de manera continua, porque aquí venimos y vamos mucha gente (...). Las normas se tienen que ajustar al grupo que está (RC_M2_14:18).

6.5.2. Dimensión académica

El componente más instrumental inherente a la práctica de la lectura dialógica, contribuye a mejorar la competencia comunicativa a través del aumento del vocabulario, el entrenamiento en habilidades discursivas y argumentativas, la mejora de la competencia lectora y la familiarización

con el lenguaje académico; factores que emergen de la literatura científica como predictores del éxito académico a lo largo de todo el sistema educativo:

Yo lo he notado a la hora de expresarme al principio, no es la misma que ahora, después de haber leído varios libros (H, GDC2_00:35).

Yo me negaba, yo al principio no quería venir [Risas]. Me daba mucha vergüenza, no soy de hablar en grupos... ¡Me corto mucho! Pero me ha gustado la forma en la que lo hemos hecho, cómo hemos repartido para leer... No ha sido una obligación, hemos leído porque hemos querido (RC_M1_3:38).

En las tertulias, no solo el aprendizaje del amor... Aprendes a nivel lingüístico, a nivel de expresión oral, a nivel de relación con la gente y a nivel cultural. Me parece que es un cambio... (RC_M2_6:12).

Todas las menores manifiestan sentir que mejoran día a día a nivel instrumental desde que participan en las tertulias dialógicas. Algunas de ellas describen este proceso de aumento de competencias académicas comparando su avance como si de «jugar a las cartas» hubieran pasado a aprender a «jugar al ajedrez» (L, TD3.3_11:15).

Son libros... Como el de Shakespeare, que los acabas de leer pero parece que no los has acabado. Si los vuelves a leer, es como que aprendes algo nuevo y eso es guay, como quieres más leer (RC_M1_4:56).

Por un lado, la riqueza lingüística de las obras clásicas ha incentivado intensos diálogos en los que las menores se esforzaban por tratar de entender conceptos o expresiones complejas, logrando finalmente una definición precisa fruto de todas las aportaciones a través del entrenamiento del razonamiento colectivo. Así, se ha abordado la definición de palabras fuera de su vocabulario cotidiano como «yute», «almirez» o «dramaturgo»; expresiones en desuso como

«cristianar»; o se ha dialogado sobre figuras literarias como la onomatopeya («gori gori»), la anáfora («pluma de plomo») o la metáfora («tiene unos dedos como cinco ganzúas»).

Por otro, los comienzos de cada obra literaria o algunos detalles durante la lectura, han promovido la reflexión sobre aspectos del contexto histórico. Por ejemplo, en «Romeo y Julieta», la corta edad de Julieta cuando Capuleto quiere obligarla a casarse con el Conde Paris, hace reflexionar no solo sobre esta injusticia, sino también sobre la esperanza de vida en el siglo XVI (TD3.1_57:25). «La casa de Bernarda Alba» promovió muchos diálogos sobre Lorca como víctima de los crímenes del franquismo (TD2.1_8:20) o, durante las tres tertulias sobre la obra, acerca de la sociedad española de la época en relación al papel supeditado de la mujer o a costumbres alejadas de su cotidianeidad como el luto, poniendo en contraste todos estos aspectos con sus conocimientos sobre el tema en la actualidad.

Algunas menores hablan acerca de títulos clásicos sobre los que alguna vez habían escuchado hablar a alguna persona de su entorno significativa para ellas y que, por eso, siempre habían querido poder leer estos títulos ellas también; un deseo que se ha visto cumplido con el apoyo de las tertulias dialógicas (L, GDC2_4:28). Por otro lado, la socialización también afecta a nuestras preferencias en la lectura, por lo que tanto el buen como el mal gusto en este sentido, se educa, y ofrecer esta oportunidad de inmersión en obras cumbre de la literatura universal, ha hecho que todas las participantes, tanto menores como educadoras, no solo adquieran el hábito de lectura, sino que manifiesten haber superado prejuicios previos acerca de las obras clásicas tras su participación en las tertulias dialógicas:

Muchas veces, también tenemos bastantes prejuicios a la hora de leer libros como «La casa de Bernarda Alba», por ejemplo, ¡y a mí me encantó! (V, GDC2_2:47).

A ver, yo pensé que iba a ser todo un rollo, pero... estos libros sacan como conversación y ha estado más divertido de lo que yo creía que iba a estar. Yo no solía leer nada (K, GDC2_3:17).

A mí leer esto me hace ilusión, ¡me siento inteligente! (H, GDC2_5:11).

Leer libros de literatura clásica también les ayuda a desmitificar todo eso... A mí también me ha pasado, pensaba que leer un libro clásico era súper difícil (RC_E_10:00).

¡Yo nunca había leído un clásico! Yo creo que como la mayoría de las personas... Me ha gustado mucho, como que te hace pensar, sacas algo productivo, algo que te va a valer... Me ha parecido muy guay y he disfrutado de lecturas que pensaba que no (RC_M1_3:09).

En la dimensión instrumental del aprendizaje, incluimos también la recuperación o el refuerzo de aspiraciones académicas por parte de las menores y las altas expectativas sobre su desempeño educativo por parte de las educadoras sociales, pues son factores que la literatura científica establece como clave para superar el riesgo de exclusión social:

Después de compartir estos temas con gente del Seminario, hemos visto que hemos tenido casi siempre... que el perfil de chicas siempre se dirigía a la Formación Profesional, a los Ciclos Formativos. Se les cortaba la aspiración académica por las prisas, entre comillas, de tener que hacerlo todo muy rápido: encontrar un trabajo, independizarse... y les cuesta a ellas mucho priorizar la formación académica y tampoco tienen gente detrás que les apoye y les anime a seguir (...). En trece años que llevo yo trabajando aquí, solo dos fueron a la universidad después. Este año tenemos a una chica que va a ir a la universidad estando con nosotras, eso no había pasado hasta ahora y queremos que eso pase más (RC_E_7:00).

Te sientes muy intelectual. Yo sacaba el libro, me acuerdo... Justo cuando estaba leyendo el de Shakespeare, estaba en las prácticas, y yo lo sacaba en el bus y me ponía a leer y todo

el mundo me miraba como: “¡Oh, qué interesante!”. Eso está guay. Yo confío ahora mucho en mi lugar, en cosas de estudiar, de trabajo... Trabajar y estudiar son cosas para las que tienes que poner de ti, si no, no van a pasar. Seguir estudiando, quiero seguir estudiando por muchos años (RC_M1_5:54).

6.5.3. Dimensión prosocial

El aprendizaje instrumental y la mejora de la convivencia son elementos que se entrelazan en la práctica de la lectura dialógica. Por un lado, a través del cumplimiento de los principios del aprendizaje dialógico. Por otro, porque las obras clásicas de la literatura, además de su alto componente académico, abordan con gran profundidad la dimensión ética del ser humano y sus preocupaciones más universales.

Para algunas participantes, aumentar su competencia comunicativa en las tertulias dialógicas y contar con este espacio reservado para dialogar juntas, no solo ha supuesto superar la cohibición de hablar en público en muchos casos, sino también de mejorar sus relaciones y adquirir mayor confianza entre ellas:

Me ha ayudado mucho a comunicarme también, a tener menos vergüenza al hablar (RC_M1_5:13). También, por ejemplo, hay gente muy calladita aquí, que nunca les había escuchado hablar mucho, y en las tertulias es donde se soltaban porque tenían que hablar, digamos. Y el diálogo igualitario, la que habla poco y la que habla mucho, hablábamos igual (RC_M1_8:18).

Generar más confianza, porque dar tu punto de vista sobre lo que opinas de un tema delante de mucha gente, da como... Como si tuvieses un freno puesto. Pero a medida que hablas,

empiezas a coger como más confianza y libertad para hablar de lo que quieras y eso sí creo que nos ha ayudado bastante (RC_M2_7:50).

Las tertulias han sido un punto donde se ha empezado a abrir todo y lo que ha derivado en que, entre nosotras, haya esas conversaciones de ayuda entre nosotras. Porque igual eran temas que antes no se abrían y G, por ejemplo, a raíz de haberlo hablado en la tertulia, pues luego venía donde mí y lo hablábamos. Incluso con A, de una chorrada de una frase de “Romeo y Julieta”, pues nos daba lugar a hablar del amor. A partir de las tertulias, se han mantenido conversaciones fuera de las tertulias que se han dado dentro de las tertulias. No se queda dentro, me refiero, sino que se ha llevado también fuera del piso (RC_M2_28:12).

Algunas menores identifican que la convivencia, antes de las tertulias dialógicas, «era un caos» (H, GDC2_9:55) o que estos espacios les han servido para pensar antes de actuar de manera impulsiva, conocerse y empatizar más entre ellas o aumentar la cohesión del grupo:

Antes, yo por ejemplo, si tú me decías algo y no me gustaba... Pues te respondía, igual me enfadaba, daba unos golpes y ahora... Lo pienso más y no doy ni golpes ni nada (H, GDC2_9:50).

Yo creo que en nuestro piso nos respetamos bastante, somos mucho más solidarias y compañerismo cuando hace falta (...). Yo qué sé, estás mal y se te nota, obviamente... Como esta [señala a M], que es un libro abierto y siempre se le nota cuando está mal y... ahí vamos H y yo a ver qué le pasa (L, GDC2_11:03).

Es una manera de conocernos. No es que me hayan contado y sepa toda su vida, pero te das cuenta de cómo son las personas por cómo hablan, cómo se expresan... Creo que eso es bueno, es una manera de conocernos entre nosotras. He conocido mejor a personas y, por ejemplo, sé que si digo algo voy a hacer daño a esa persona, pues yo me lo pienso

antes de decirlo (...). Es bueno saber algo de cada persona, porque estamos conviviendo (RC_M1_8:33).

Me gusta un montón porque, realmente, si no es por las tertulias, hacemos muy pocas cosas juntas en el piso, ya sea por horario, por tiempo o por lo que sea... Cuando yo voy, ella vuelve... y las tertulias son una forma de estar juntas y de escucharnos (RC_M2_3:27) (...). A veces, igual, sí tienes algo erróneo porque pensabas de una forma y ahora has visto más puntos de vista. Pero no siempre es así, simplemente, también aprendes que hay muchísima diversidad de opiniones y tu opinión es igual de válida que la de otra, aunque no la compartas, ¡a no ser que falte al respeto! Pero es como eso, que la diferencia de puntos de vista es muy interesante y sales como aprendiendo a aceptar, a respetar y a escuchar al resto de compañeras aunque no piensen igual que tú (RC_M2_4:40).

Estas manifestaciones coinciden también con la percepción de mejora en las relaciones entre ellas por parte de las educadoras:

Sí que sirve para que se conozcan más, se entiendan, entiendan también ciertos problemas o ciertas maneras de reaccionar ante algo por cosas personales que cuentan en las tertulias o experiencias que, de otra manera, no hubieran sabido ni hubieran visto de otras compañeras (RC_E_13:12).

Otras adolescentes reconocen abiertamente haber superado prejuicios racistas. Lo hacen describiendo concretamente una falta de respeto presenciada últimamente en la calle que les había alarmado enormemente. Ante esto, una de ellas manifiesta que esta situación le trasladó al instante a muchos diálogos producidos en las tertulias y cómo estos le llevaron a posicionarse en ese momento en defensa de la víctima: «Eso antes yo no lo veía... Para mí, eso antes era normal» (H, GDC2_13:10).

Todas las menores valoran positivamente poder compartir el espacio dialógico con sus educadoras sociales, aunque reclaman que les gustaría que todas ellas asistieran a las tertulias con regularidad, leyeran con ellas el libro y participaran no únicamente por causa de coincidencia con su turno laboral:

Con las educadoras no es lo mismo porque no están en todas, no es igual. Bueno, ahora P, por ejemplo, que sí que está viniendo a todas, es diferente a una educadora que no está porque no le toca igual en seis tertulias y, de repente, llega ya a la mitad del libro (RC_M2_8:46).

En línea con esta reflexión en la que todas las menores coinciden acerca del potencial de las tertulias dialógicas para el acercamiento entre menores y educadoras y su deseo de compartir más momentos de diálogo igualitario con ellas, planteamos a continuación uno de los ejemplos concretos que muestran la relevancia que esto tiene. Este espacio ha adquirido tal sentido para algunas de las menores que, tras todo este tiempo compartido, una de ellas confiesa que hubo un tiempo en el que no hablaba en la convivencia cotidiana, lo que le llevó a recibir terapia psicológica por esta causa; y que, en esa época, pensaba que las tertulias dialógicas eran su momento de comunicarse a través del libro y amparada por el grupo y el momento para hacer que sus educadoras la conocieran y supieran realmente cómo era ella y lo que pensaba [Sin codificar por protección de datos].

6.5.4. Construcción de referentes y redes de solidaridad

El hecho de contribuir a que las menores finalicen con éxito la medida de protección, reconduzcan sus situaciones personales y superen la desigualdad educativa, son también factores que contemplamos en la tertulia dialógica. En este sentido, impulsar la creación de

referentes entre ellas, es un factor clave para generar apoyos y expectativas sobre un futuro más esperanzador:

Como en las tertulias se ven y se sienten como iguales (...), empiezan a pensar que no es algo a lo que ellas no puedan acceder. Además, eso también tiene un efecto contagio y dicen: “Pues, si tú puedes ir [a la universidad], yo también” o “Si compartimos esto, estas mismas ideas y coincidimos en lo mismo, ¿por qué no voy a poder yo también ir a la universidad?”. Hace falta que tengan más apoyos, pero sí que las tertulias es una manera de que ellas vean que también pueden (RC_E_9:18).

Aprendes mucho de cada una de ellas y tú las ayudas mucho. Es como un “feedback”, ¿no? Tú dices una cosa, ella dice otra y, al final, te llevas algo seguro. No sales nunca de una tertulia como has entrado, eso es lo que creo (RC_M2_3:44).

A veces no me doy cuenta, pero sí (...). A D le ayudaba a leer (...), a B le estuve ayudando con un trabajo y con las recuperaciones de unos exámenes y le enseñé unos trucos que, todavía ahora me dice: “¡Los sigo utilizando!”. En plan... Son cosas así, por ejemplo este verano también me he sentado con las que habían dejado asignaturas para hacer repasos y tal. Me senté con ellas y con T y yo lo hacía con ellas y luego lo corregíamos entre todas (...) (RC_M2_19:30).

Las tertulias dialógicas se identifican como un recurso que puede contribuir a generar más referentes de superación de muchas de las desigualdades que comparten estas menores:

Por ejemplo, yo el otro día lo estuve hablando con O, porque ella creía que no podía hacer un Bachillerato. Las tertulias, no solo a nivel académico, sino de empoderamiento (...). Esos aspectos crecen mucho. Yo me acuerdo de situaciones como las de D o G que habían vivido situaciones muy “heavies” y que se han empezado a empoderar a partir de las tertulias (RC_M2_25:32).

6.5.5. Mejora de la calidad del recurso residencial

Las educadoras sociales manifiestan, a partir de la incursión en el piso tutelado de prácticas educativas basadas en evidencias, estar adquiriendo mayores competencias a nivel profesional que aceleran la mejora de la calidad del ambiente institucional. Esto ha repercutido tanto en el bienestar general de las menores y en la mejora de la convivencia en el recurso residencial, como en el aumento de su motivación y la recuperación de la ilusión por la profesión (RC_E_5:30, 14:30):

Estar una parte del equipo en formación dialógica y formándonos en las evidencias y traer todo eso que aprendemos al equipo educativo, hace que también las demás se interesen y tengamos mejores formas de trabajar. Aceptan muy bien todas las iniciativas que traemos porque ven que resultan (RC_E_10:39).

Nos ha permitido acercarnos a las fuentes científicas, que en ningún curso de formación anterior habíamos tenido la oportunidad, ni siquiera a lo largo de nuestros estudios universitarios. De esta manera hemos conocido la investigación en nuestro ámbito de la Educación Social, que lleva tiempo alertando del riesgo de exclusión social en la institucionalización (E_E_0:10).

A nivel humano, valoran la posibilidad que les ofrecen las tertulias para conocer mejor a las menores y que las menores les conozcan mejor a ellas, reconocen haber avanzado en la cercanía de sus relaciones anteriormente más mediada por el rol profesional y declaran tener una mayor información acerca de la visión de las propias menores sobre su vida y su situación en este recurso de acogimiento residencial (RC_E_0:20). Las tertulias se conciben, desde el equipo educativo, como un espacio donde afianzar puntos en común con las menores (RC_E_0:53).

A nivel profesional, se han instaurado cambios en la manera de trabajar del equipo educativo y con el conocimiento de las evidencias científicas, se está empezando a poner el foco en mejorar la calidad y la cantidad de las interacciones comunicativas que ofrecen a las menores:

Aparte de las tertulias, nos ha servido por ejemplo para desatascarnos un poco de las dinámicas que llevábamos haciendo toda la vida y que no veíamos que fueran a cambiar nada (RC_E_1:28).

Hemos podido averiguar, después de leer cosas y hablar con la gente que está metida en esto, que las evidencias científicas dicen que lo que mejora la calidad de vida de estas menores son las interacciones personales entre ellas y con las personas que están al cargo, que somos nosotras. Pues... ¡formarnos en esto tiene que ser lo principal! (RC_E_8:35).

Con esta formación, pues lo que observamos es que, para revertir estas desigualdades de partida, el camino es mejorar la calidad y la cantidad de las interacciones que nosotras tenemos con las chicas (E_E, 1:00).

Conocer las evidencias científicas acerca de los impactos adversos de la institucionalización en el desarrollo, los factores asociados de riesgo de exclusión social y la desigualdad educativa; les ha hecho comenzar a centrar el foco tanto en la socialización preventiva de la violencia de género como en el aumento de sus expectativas académicas sobre las menores y organizar más actuaciones para el apoyo específico en este sentido (RC_E_1:50):

Vemos que hay ciertos perfiles con violencia en casa, entre parejas... Estamos viendo que es un problema ahora mismo. Entonces, este tipo de evidencias, como el impacto que tienen las tertulias, nos han venido muy bien para trabajar con ellas. Y a nivel personal... ¡descubrir un mundo completamente diferente! Y que te hace cambiar cosas profesionales y, sobre todo, personales (RC_E_5:50).

A algunas les cuesta un montón creerse que van a pasar de la Secundaria. Entonces, claro, si de repente hacemos Grupos Interactivos y ven cómo hace los deberes una de segundo de Bachillerato y que se pueden ayudar y demás... Les va a venir súper bien, yo creo que sí (RC_E_16:02).

Esto es algo que lo dice la ciencia, pero que nosotras hemos podido constatar. Si en los últimos diez años, pues por ejemplo han podido pasar más de setenta chicas, solo ha habido dos universitarias. Entonces aquí lo que apreciamos es... Lo que ocurre es que, sin querer, pues se reproduce el sistema de exclusión en vez de superar las desigualdades (E_E, 0:38).

Esto ha repercutido también en la necesidad de formarse mejor como educadoras. En este sentido, dos de ellas han decidido continuar su formación a través de estudios de Master universitarios en temas de género y llevan un año coordinando una Comisión de Educación Social dentro del Seminario de formación dialógica «Compartiendo palabras», de Cantabria con el fin de implementar otras Actuaciones Educativas de Éxito como el Modelo Dialógico de Convivencia o los Grupos Interactivos:

A nosotras, como educadoras sociales, lo que nos ha supuesto es un darnos cuenta de la necesidad de pasar a un modelo dialógico. Porque lo que veníamos haciendo era una mezcla entre el modelo disciplinar basado en sanciones (...) y el modelo mediador que se caracteriza por la presencia de un especialista para mediar (...). Entonces nosotras, en lo que estamos ahora trabajando y que estamos cuidando por mantener, es el modelo dialógico (...) involucrando a toda la comunidad (E_E_1:25).

Establecimos unas comisiones con unas representantes que fueran las chicas y otras que fuéramos nosotras. Lo que queríamos era que las chicas decidieran las normas, hablar sobre problemas que había de convivencia y cómo solucionarlos, ¡que no fuera siempre desde nuestra perspectiva, que no vivimos aquí! Ellas son las que viven aquí. Entonces

salieron unas cuantas normas, sobre todo de convivencia. De formas de dirigirse, de hablarse con respeto, de respetar los objetos personales de las demás... (RC_E_3:39).

No queremos dejar las tertulias nunca... ¡Y que se hagan en otros centros de menores!, esa es mi petición especial (RC_E_16:24).

Es algo que nos pareció que nuestras jóvenes debían tener la oportunidad de poder acceder a ello (...). Y, claro, al presenciar la transformación en las tertulias dialógicas, y la oportunidad educativa para nuestras jóvenes de una actuación así, pues nos llevó también a nosotras a querer involucrarnos más también (E_E_3:04).

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al principio pensaban que tenían que distanciarse de la obra, porque Lorca llegaba hasta lo más profundo de muchos de los recuerdos que preferían borrar.

Ahora han leído a Lorca, a Shakespeare y a Kafka y las conversaciones giran en torno a si leer primero a Brönte o a Dickens o a la posibilidad de abordar una obra feminista de Hooks.

Pese a las dificultades que les acompañan, se sienten privilegiadas de poder contar a sus amigas y amigos de entornos más favorables, que ahora están leyendo a Kafka.

A veces, aprovechan los momentos de autobús para sacar el libro y, mientras leen, confiesan que imaginan que el resto de las personas pensarán lo interesantes e inteligentes que son, sentadas o de pie, aprovechando el momento para leer a Shakespeare.

Son sus libros y, cuando abandonan la medida de protección, se los llevan con ellas sabiendo con mayor seguridad que antes, que les espera un futuro mejor.

Se han convertido en lecturas que ya forman parte de sus vidas y de una cadena de diálogos que viaja con ellas, y también conmigo.

7.1. Discusión y conclusiones

Desde sus inicios en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Sánchez-Aroca, 1999) y, posteriormente, desde el impacto científico y social del Proyecto Europeo I+D INCLUD-ED (2006-2011), integrado dentro de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea (7PM, 2007-2013), la literatura científica ha continuado demostrando evidencias sólidas del componente transformador de la lectura dialógica para abordar desafíos globales en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (ONU, 2000, 2015), los objetivos de la Unión Europea (UE, 2011) y otros objetivos oficiales similares; desde el ámbito educativo (Flecha, 2015) y en cualquier otro contexto cultural o geográfico (European Commission, 2011), siempre con especial atención a la superación de desigualdades socioeducativas en entornos vulnerables de riesgo de exclusión social (Aubert, 2015; De Botton et al., 2005; Gairal-Casadó, García-Yeste, Novo-Molinero & Salvadó-Belarta, 2019; García-Yeste et al., 2017; Soler & Pulido 2012; Villardón-Gallego, et al., 2018). Incluso, más allá del impacto social, la implementación de prácticas de lectura dialógica contribuye a la aparición de nuevas «creaciones sociales» que transforman y mejoran realidades de maneras que hasta el momento no existían (Aiello & Joanpere, 2014) y como resultado del diálogo constante e igualitario entre la ciudadanía y las evidencias científicas (Soler, 2015).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud alerta de que la violencia física o sexual contra la mujer es «un problema de salud global de proporciones epidémicas que afecta a más de un tercio de todas las mujeres a nivel mundial» (OMS, 2013¹⁰¹), una realidad cuya gravedad en todas las sociedades actuales radica tanto en el incremento de la cifra de víctimas como en la

¹⁰¹ OMS (2013). Informe de la OMS destaca que la violencia contra la mujer es «un problema de salud global de proporciones epidémicas». Recuperado de https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2013/violence_against_women_20130620/es/

disminución de las edades de incidencia (Adhia et al., 2019; Duque et al., 2015; ONU, 2017). En España, desde que empezaran a contabilizarse los crímenes machistas en 2003, la cifra asciende a 1.012 mujeres asesinadas a fecha de 31 de julio de 2019 (Gobierno de España, 2019); y, desde 2013, cuando se empieza a considerar la cifra de menores víctimas mortales, la violencia de género se ha cobrado ya las vidas de 29 niños y niñas, según el último boletín estadístico mensual de violencia de género de julio de 2019 (Gobierno de España, 2019). Como se ha desarrollado en el Capítulo II de la tesis, la literatura científica sitúa el origen de la violencia de género en la socialización en los modelos de relaciones afectivo-sexuales tradicionales y en la atracción hacia la violencia (Aubert et al., 2001; Chung, 2007; Duque, 2015; Gómez, 2008; Puigvert et al., 2019); un proceso que, al ser social, puede transformarse incidiendo en los diálogos e interacciones que promocionan aquellas competencias en la atracción, la elección y para la igualdad que lograrán cambiar la socialización para avanzar hacia modelos de relaciones igualitarias y libres de violencia (Padrós et al., 2010; Puigvert, 2016; Racionero-Plaza, 2018).

La consideración de estos impactos sociales y científicos, ha configurado el desarrollo de esta tesis doctoral donde la lectura dialógica ha sido analizada con el objetivo de aportar más evidencias sobre su potencial como medida científica para la socialización preventiva de la violencia de género; implementándose en un recurso residencial con menores cuya situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión se encuentra ampliamente documentada, situándose sus causas tanto en la desprotección familiar como en el impacto de la institucionalización en el desarrollo (Lum et al., 2018; McCall, 2013; Tessier et al., 2018; Tottenham et al., 2010; Van IJzendoorn et al., 2008).

7.1.1. Comprobación de objetivos, pregunta de investigación e hipótesis

Tanto el propio proceso de investigación como los resultados finales obtenidos en esta tesis, nos permiten asegurar que se ha cumplido ampliamente con el **objetivo general** planteado al inicio del estudio y que estaba definido como

desarrollo de un estudio sociológico sobre el impacto de la lectura dialógica como medida científica para contribuir a la socialización preventiva de la violencia de género y, simultáneamente, al aumento de las expectativas de éxito académico de las menores en un recurso residencial concertado dependiente de los Servicios Sociales del Gobierno de Cantabria.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas de recogida de información, se demuestra que la lectura dialógica está contribuyendo a la socialización preventiva de la violencia de género y al aumento de las expectativas de éxito académico de las menores en el recurso residencial de protección a la adolescencia objeto de estudio. Tanto la revisión de diferentes informes de organismos internacionales (Consejo de Europa, 2015; *European Union Agency for Fundamental Rights*, 2016; *Social Exclusion Unit*, 2001; UNICEF, 2008, 2015, 2017) como la literatura científica ampliamente desarrollada en el primer capítulo de la tesis, evidencian la alta vulnerabilidad de los y las menores que por diferentes causas de desprotección familiar, tienen que crecer en instituciones de protección a la infancia (Petrowski et al., 2017), una situación que se agrava aún más cuando las causas de separación familiar se deben a un historial de maltrato o negligencia parental. Numerosos estudios también han demostrado los impactos adversos que la institucionalización tiene en el desarrollo cognitivo, social y del lenguaje (Berens & Nelson, 2015), los factores asociados de riesgo de exclusión social (Brännström et al., 2017) y la desigualdad educativa como otra de las graves desventajas en comparación a las niñas y niños que se desarrollan en un entorno familiar normalizado (Flynn

et al., 2013). En línea con las investigaciones científicas, la tesis demuestra que las interacciones comunicativas de carácter igualitario basadas en los principios del aprendizaje dialógico, contribuyen a abrir espacios de diálogo sobre el tema de la violencia de género desde la propia realidad cotidiana de las participantes y, al contrastarla de manera constante con las evidencias científicas en esta materia, posibilita nuevas formas de procesamiento de los recuerdos violentos que pueden actuar como factor futuro de protección, contribuyendo a desarrollar una socialización preventiva de la violencia de género y, por tanto, a superar también los efectos adversos que esta realidad haya podido causar. Esta evidencia nos lleva a ver cumplido, en cada tertulia dialógica que desarrollamos, el primer objetivo específico de la tesis:

Objetivo específico 1 – Contribuir a la socialización preventiva de la violencia de género a través de las interacciones y los diálogos mediados por la lectura dialógica.

Este primer objetivo se ha ido corroborando a través de las interacciones solidarias entre las propias adolescentes que han participado en las tertulias dialógicas. Cada tertulia se ha sentido como un espacio propio, compartido, libre e igualitario que ha necesitado de todas las participantes para su creación conjunta; ha posibilitado que puedan conocerse mejor, generar una mayor confianza entre ellas que les ha permitido tratar abiertamente cualquier tema de preocupación o conflicto, así como solicitarse unas a otras ante situaciones de riesgo con el objetivo de compartir puntos de vista fuera de las tertulias y prevenir posibles situaciones violentas. Como planteamos en el segundo capítulo de la tesis, la acción comunicativa de Habermas (2010a, 2010b) aplicada a la socialización preventiva de la violencia de género, implica llegar al entendimiento en las relaciones afectivo-sexuales a través de un diálogo dirigido a alcanzar consensos y a la no instrumentalización de las relaciones. Por otra parte, los resultados obtenidos aportan más evidencias de acuerdo con las investigaciones que

demuestran que la implementación de la metodología comunicativa del aprendizaje dialógico está contribuyendo a avanzar hacia modelos de relaciones más igualitarias (Puigvert, 2014, 2016). En esta línea, algunas menores decidieron durante el proceso abandonar relaciones que les estaban causando más daño que apoyo útil, transformando sus interacciones y mejorando sus trayectorias de vida al adquirir recursos que les permitirán una elección más libre y razonada de las personas que, a partir de ahora, conformarán su entorno social; siendo conscientes de que este factor no solo influirá determinadamente en su salud física y mental, sino que también de esta elección dependerá en gran parte su felicidad, tal y como demuestra el *Harvard Study of Adult Development* (Waldinger & Schulz, 2010).

La consecución del primer objetivo específico de la tesis permite, por tanto, corroborar las dos hipótesis planteadas en el proyecto de investigación al iniciar la planificación del estudio:

Hipótesis principal – La participación en tertulias dialógicas disminuye los riesgos de repetir patrones de elección de relaciones afectivo-sexuales de violencia.

Hipótesis secundaria – A medida que se avanza en las sesiones de lectura dialógica, se evidencian transformaciones en el pensamiento e interacciones solidarias que actúan como factores de protección frente a la violencia.

Como se ha ido desarrollando en la introducción y en los primeros capítulos de la tesis, diferentes organismos internacionales continúan alertando de que la educación es clave para superar la desigualdad y de que los bajos niveles académicos aumentan el riesgo de exclusión y debilitan, a largo plazo, la cohesión social. Mientras tanto, los estudios de seguimiento sobre el riesgo de exclusión de personas jóvenes que han pasado por medidas de protección institucional en España siguen apuntando a las bajas expectativas académicas, a la poca prioridad sobre su escolaridad por parte de profesionales y responsables de los sistemas de servicios sociales y a

la invisibilidad que sufren dentro del sistema educativo, como factores que están obstaculizando su inclusión social (Montserrat et al., 2013). Por tanto, esta continúa siendo una preocupación y una prioridad que tenemos muy presente y que seguimos dialogando de manera continua con el equipo educativo del piso tutelado. Así, la gran implicación instrumental de la lectura dialógica de clásicos universales del máximo nivel literario ha contribuido, y continúa haciéndolo, a la consecución del segundo objetivo específico de la tesis:

Objetivo específico 2 – Aumentar las expectativas de éxito socioeducativo de estas menores incidiendo en la dimensión instrumental del aprendizaje que se deriva de la lectura dialógica.

En línea con los trabajos de investigación que demuestran el impacto de la lectura dialógica en el desarrollo cognitivo y del lenguaje (Flecha, 2015; Mercer et al., 2016) a través del aumento del vocabulario y el incremento de habilidades de comprensión lectora, argumentativas y discursivas (Avcı & Yüksel, 2011; Goldman, 2012; López de Aguilera, 2019); la dimensión instrumental del aprendizaje y la motivación por la lectura de clásicos de la literatura han sido resultados identificados en el proceso de investigación de la tesis y, además, así percibidos por parte de las propias menores. Un resultado no esperado al respecto es la enorme motivación por la lectura, manifestando su deseo de leer más y de seguir compartiendo en tertulias dialógicas las obras cumbre de la literatura universal, de modo que, antes de terminar un libro, ya se está decidiendo el siguiente. Este entusiasmo se traslada y se contagia a las menores que se han ido incorporando a las tertulias más tarde, cuando son sus propias compañeras quienes les animan a empezar, les aconsejan y les explican su funcionamiento y por qué creamos esta tertulia. Nuestro estudio continúa corroborando que no existe ningún aporte científico que pueda argumentar en contra de que cualquier persona es capaz, si se lo propone y cuenta con una red consciente de apoyo social, de acceder a las obras literarias cumbre de la humanidad sin que el

idioma o cualquier diferencia o dificultad individual actúen como barrera. Hasta la participación en las tertulias dialógicas, la mayoría de estas menores reconocía sentir enorme desmotivación hacia la lectura, no haber leído nunca antes un libro entero o haberse limitado a la lectura de fragmentos de diferentes textos en el contexto de tareas escolares o a *best-sellers* de moda de nula calidad literaria y altas dosis de violencia. Ahora han leído a Lorca, a Shakespeare y a Kafka y las conversaciones giran en torno a si leer primero a Brönte o a Dickens o a la posibilidad de abordar una obra feminista de Hooks. Son libros que ya forman parte de una cadena de diálogos que viaja con ellas y, pese a las dificultades que les acompañan, se sienten privilegiadas de contar a sus amigos y amigas de entornos más favorables, que ahora están leyendo a Kafka. Todas han promocionado este pasado curso, una de ellas ha empezado la universidad, y dialogamos mucho con todas sobre la importancia de obtener estudios superiores para poder tener, en un futuro, mayores oportunidades de elegir qué tipo de vida queremos llevar. Algunas de ellas manifiestan que es la primera vez que alguien se sienta y les pregunta: «¿Qué carrera quieres estudiar?».

Como resultado de la implementación de las tertulias dialógicas y la incidencia en la socialización preventiva de la violencia de género, se esperaba la consecución del tercer objetivo específico, aunque como se describe a continuación, las transformaciones evidenciadas en el entorno institucional han superado las expectativas iniciales como consecuencia del enorme trabajo realizado por el equipo educativo del piso tutelado.

Objetivo específico 3 – Promover transformaciones en el entorno y cuidado institucional basadas en evidencias de la investigación para la mejora de la convivencia como resultado de los dos primeros objetivos.

La revisión de las diferentes investigaciones sobre el impacto de la institucionalización que desarrollamos en el primer capítulo, concluyen que la cantidad y la calidad de las interacciones

que educadoras o educadores y menores en centros de protección así como la estabilidad en el cuidado y la atención, mejoran sustancialmente el bienestar, reducen los problemas de conducta y, probablemente, sean el factor humano más influyente tanto en el comportamiento durante la experiencia de institucionalización como en el impacto en su trayectoria de vida posterior (Bell et al., 2015). Todas las evidencias científicas sobre las intervenciones de mejora desde el entorno institucional, fueron siendo trasladadas a las educadoras sociales del piso tutelado objeto de estudio. Esto hizo que dos de ellas se incorporaran en septiembre de 2018 al Seminario de formación dialógica del profesorado «Compartiendo palabras», de Cantabria, donde han consolidado una Comisión de Educación Social destinada a estudiar las evidencias científicas en su ámbito de trabajo y trasladar a la práctica cotidiana del piso tutelado el máximo de Actuaciones Educativas de Éxito posibles. Durante el curso académico 2018/2019, implementaron en el piso tutelado el Modelo Dialógico de Convivencia creando una comisión mixta en la que, por primera vez, menores y educadoras se sentaban juntas y en plano de igualdad para consensuar las normas de convivencia. Este proceso tuvo un enorme impacto tanto en las menores como en las propias educadoras, que manifestaban no conocer hasta ese momento muchas de las problemáticas reales y cotidianas con las que se encontraban las menores, asegurando que sin este espacio no hubiera sido posible identificar el alcance de algunos inconvenientes en cuanto a la organización de tareas u horarios que estaban afectando negativamente a la convivencia dentro del piso. Profundizar en el modelo dialógico de convivencia promovió también la reflexión sobre el modelo disciplinar que venían desarrollando basado en sanciones ante la infracción de normas no consensuadas, y pasar al modelo dialógico fundamentado en el diálogo y el consenso a través de relaciones más democráticas, lo que ha repercutido muy positivamente en la convivencia, tanto entre las menores como entre las menores y las educadoras. Las menores también comenzaron a reivindicar la apertura de más espacios para dialogar juntas, manifestando que hasta la implementación de las tertulias

dialógicas, nunca antes habían tenido un momento para sentarse todas a hablar, pese a estar conviviendo en la misma casa, ya que los horarios de cada una tampoco permiten coincidir en las horas de las comidas. Para responder a esta demanda, las educadoras han instaurado un espacio de diálogo semanal en el que todas las adolescentes del piso tutelado, junto a sus educadoras, se reúnen para hablar sobre temas que les preocupan a través de recursos audiovisuales sobre feminismo y otros temas de justicia social o a través de la lectura en el momento y el posterior debate de artículos de divulgación de «El Diario Feminista», que exponen de manera accesible las evidencias científicas actuales desde una perspectiva de género.

Durante el presente curso académico 2019/2020, además de continuar con las actuaciones implementadas hasta el momento, la Comisión de Educación Social está configurando durante este mes de septiembre el plan de trabajo para empezar con la implementación de Grupos Interactivos en el piso tutelado, otra de las Actuaciones Educativas de Éxito identificadas en el Proyecto Proyecto Europeo I+D INCLUD-ED (2006-2011), con el fin de seguir contribuyendo a la superación de desigualdades educativas a través de una actuación destinada específicamente a aumentar el aprendizaje instrumental.

Con el fin de avanzar en el estudio de la lectura dialógica como medida eficaz para contribuir a la socialización preventiva de la violencia de género tomando como objeto de estudio el caso de un recurso residencial concertado dependiente de los Servicios Sociales, el proyecto de investigación que dio inicio a este estudio, se planteó a partir de las siguientes preguntas:

Pregunta de investigación 1 – ¿Contribuyen las tertulias dialógicas a transformar el pensamiento y a promover relaciones afectivo-sexuales libres de violencia en menores en situación de exclusión social?

Los resultados de la tesis permiten asegurar, en línea con otras investigaciones, que las tertulias dialógicas contribuyen a transformar el pensamiento y a promover relaciones afectivo-sexuales

libres de violencia en las menores participantes en el estudio. En primer lugar, algunas menores que han sufrido violencia de género incorporaban, al inicio de la investigación, un discurso de victimización resultado de interacciones exclusras en su entorno más cercano. Las tertulias dialógicas han permitido reelaborar este discurso que da forma al pensamiento a través de las contribuciones científicas que se iban aportando al diálogo y mediante las interacciones igualitarias entre todas las participantes, lo que ha favorecido la autopercepción de recuperar un papel protagonista en sus vidas como sujetos activos de su propio cambio. En segundo lugar, el continuo caminar entre las historias de las obras literarias y la ciencia, se ha ido entrelazando con sus propias historias de vida, permitiendo desarrollar un razonamiento colectivo sobre los procesos de atracción y elección en las relaciones afectivo-sexuales, reevaluando situaciones de violencia frecuentemente normalizadas y promoviendo el cambio personal planteándose transformar sus relaciones o abandonar definitivamente aquellas que les estaban causando más daño que apoyo útil con personas que no reunían valores igualitarios.

Pregunta de investigación 2 – ¿Contribuyen las tertulias dialógicas a generar interacciones entre todas las participantes que actúan como red de apoyo solidario?

Los resultados de la tesis permiten asegurar, en línea con otras investigaciones, que las tertulias dialógicas contribuyen a generar interacciones solidarias que actúan como red de apoyo. El tiempo que estamos compartiendo en cada tertulia dialógica, aumenta la cohesión del grupo y aceleró este proceso en un momento de inestabilidad debido a la acumulación en poco tiempo de altas y bajas. Si bien la amistad es un sentimiento más profundo que requiere de interacciones más íntimas y frecuentes, las cadenas de diálogos han acercado a menores que, pese a estar conviviendo en el mismo espacio, no se conocían y no habían conversado nunca antes, y todas las participantes reconocen haber encontrado algunos puntos de acuerdo con

compañeras con quienes pensaban que cualquier coincidencia era remota. Esto ha generado un sentimiento de lealtad compartido y están tejiendo una red solidaria a través de la que comparten más preocupaciones, llevan al diálogo más experiencias personales para la búsqueda conjunta de soluciones y cuentan con mayores apoyos entre ellas, ya sea para asuntos de la vida cotidiana, para ayudarse con la lectura o tareas académicas o para compartir aspectos más íntimos.

Pregunta de investigación 3 – ¿Contribuyen las tertulias dialógicas a mejorar las expectativas de futuro sobre la vida de las menores participantes?

Los resultados de la tesis permiten asegurar, en línea con otras investigaciones, que las tertulias dialógicas contribuyen a mejorar las expectativas de futuro sobre la vida de las menores participantes. Por un lado, la dimensión más instrumental de la lectura dialógica está aumentando su competencia comunicativa, una de las más importantes para desenvolverse con éxito en la actual sociedad de la información. Por otro lado, su dimensión más humana hace que se genere esta autopercepción de competencia, que les está aportando una mayor seguridad a la hora de afrontar situaciones cotidianas y el conocimiento dialogado de que el tipo de relaciones que establezcan van a ser también determinantes en sus expectativas de futuro. El aumento de sus expectativas de futuro se vincula también al aumento de las expectativas sobre su futuro que están proyectando en ellas sus educadoras sociales, incrementando la cantidad y la calidad de las interacciones, dialogando más frecuentemente sobre un futuro universitario u organizando más tiempos para el apoyo en las tareas académicas, que este curso se verá ampliado con el apoyo de voluntariado externo para la puesta en marcha de los Grupos Interactivos. Este proceso constituye otro de los elementos únicos que aporta esta tesis y que reside en contribuir a dar legitimidad y prestigio al recurso residencial donde conviven estas

menores. En este sentido, el Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Cantabria, se ha hecho eco de muchos de los logros conseguidos y, en las reuniones y cursos específicos de este ámbito, otras compañeras y compañeros de profesión se acercan a este equipo educativo a preguntarles por la transformación que están llevando a cabo.

7.1.2. Dialogar sobre los recuerdos para prevenir la violencia de género

Como desarrollamos en el segundo capítulo de la tesis, los estudios científicos demuestran una tendencia alarmante que relaciona atracción y violencia en las sociedades actuales a través de un discurso coercitivo que empuja a escoger modelos tradicionales dominantes en las relaciones afectivo-sexuales, lo que conlleva una normalización del maltrato y el desprecio dentro de la pareja (Puigvert et al., 2019). Esta socialización hacia la violencia se produce desde múltiples focos que van desde el entorno familiar o los grupos de iguales hasta los medios de comunicación, que promocionan una desensibilización inundando el imaginario colectivo de relaciones no igualitarias y violentas y presentándolas como deseables, excitantes y emocionantes. Simultáneamente, se difunde en la actualidad otro discurso dominante que trata de destruir el amor romántico disfrazándolo de machista o presentándolo como aburrido, exento de pasión y ridículo; y que, paradójicamente, procede del mal llamado «feminismo» que, en vez de cuestionar los supuestos patriarcales de las relaciones afectivo-sexuales, comenzó a presentar el amor como el problema en sí (Hooks, 2017).

Este trabajo ha abordado ampliamente el problema de la violencia de género tanto a nivel mundial como estatal y, en concreto, el alto índice de violencia en las relaciones afectivo-sexuales entre adolescentes (Adhia et al., 2019; Chung, 2007; Vidu, 2019). No obstante, conscientes de que el diagnóstico no es suficiente y de que se necesita más investigación con impacto social directo en su prevención y superación (Racionero-Plaza, 2018), nuestro estudio

se ha configurado al servicio de esta realidad social, entendiendo que nuestra aportación se dirige a contribuir a la socialización preventiva de la violencia de género con el fin de generar factores de protección para las menores que han participado en las tertulias dialógicas. En línea con la literatura científica revisada, esta tesis aporta más evidencias sobre el potencial de los espacios dialógicos en la socialización preventiva de la violencia de género. En las tertulias dialógicas, la validez de los argumentos expuestos se fundamenta en criterios científicos y éticos, vaciando de atractivo las relaciones no igualitarias y desmontando aquellos diálogos que vinculan amor igualitario y violencia, lo que contribuye a una socialización para la prevención y superación de la violencia de género que dota a las menores de herramientas para superar el discurso coercitivo y la presión social que se ejerce sobre la atracción hacia los modelos no igualitarios. La tesis, además, centra su análisis en relacionar las competencias de la teoría social del amor para la atracción, la elección y la igualdad, lo que promueve un conocimiento que aporta mayores argumentos a la hora de escoger relaciones libres de violencia y orienta la acción hacia la prevención desde los principios del feminismo dialógico: solidaridad, igualdad, libertad e inclusión.

Por otro lado, los estudios en psicología, biología o neurociencia; aportan evidencias sólidas de la importancia del ambiente y de las relaciones sociales más cercanas en la escultura del propio cerebro y cómo estas interacciones afectan a la memoria (Ramón y Cajal, 2008). En línea con otras investigaciones en este ámbito, el trabajo que le valió el Premio Nobel de Fisiología y Medicina a Eric Richard Kandel en el año 2000, fue la demostración de que la función principal de la memoria humana no trata tanto sobre nuestro pasado sino sobre la influencia de los recuerdos en nuestro futuro y cómo la experiencia y las interacciones modifican la memoria y la anatomía de los circuitos neuronales (Kandel, 2012). Este hallazgo, de acuerdo con trabajos previos de Ramón y Cajal, es una importante contribución también para las ciencias sociales en

el ámbito de la socialización preventiva de la violencia de género. Cómo recordamos las experiencias pasadas y, sobre todo, las circunstancias tempranas de la primera infancia, influye enormemente en la configuración de nuestro futuro. En este sentido, nuestro estudio evidencia que los espacios de lectura dialógica a través de los diálogos e interacciones mediados por clásicos de la literatura universal, han contribuido a modificar recuerdos de relaciones pasadas abriendo posibilidades para un futuro más esperanzador. Como ejemplo, una de las menores relataba en una tertulia desde un recuerdo percibido como positivo, cómo fue posible su reconciliación de pareja tras sufrir una infidelidad en una relación que, finalmente, terminó de manera muy conflictiva. Seis tertulias más tarde, sorprendió reconstruyendo este mismo recuerdo a través de un relato a una compañera nueva, en el que le aconsejaba estar alerta de todos los signos de una relación no igualitaria para abandonarla cuanto antes, porque «Si me has hecho daño una vez, yo tengo en cuenta (...) que no va a ser la última» (C-4.3, TD1.7_5:57).

7.1.3. Tejer redes de apoyo y solidaridad y crear referentes de empoderamiento

Los valores más profundos del feminismo se han centrado en promover la igualdad, la libertad, la inclusión y la solidaridad entre las mujeres. Las tertulias dialógicas se han convertido en espacios que ayudan a conocerse mejor y a aumentar el conocimiento sobre aquellos valores que podemos potenciar para nuestro propio bienestar y el de las personas que se encuentran a nuestro alrededor. En las tertulias dialógicas, las menores se apoyan y comparten preocupaciones profundas construyendo lazos solidarios que trascienden más allá de este espacio y que, en ocasiones, se convierten en verdaderas relaciones de amistad. La literatura científica ya ha demostrado la influencia del apoyo social y de las interacciones comunicativas entre las redes personales de confianza tanto en el bienestar emocional y en la salud mental

como en la felicidad (Dorrance-Hall et al., 2019; Waldinger & Schulz, 2010). Tertulia tras tertulia, se ha ido generando una red de confianza, apoyo y solidaridad que, en muchos casos, ha actuado como factor de protección frente a la toma de decisiones que podrían ser contrarias a su bienestar.

Como se ha ido desarrollando en el marco teórico de la tesis, las redes de apoyo entre iguales cuentan también con el potencial de prevenir y frenar situaciones de acoso y violencia y ofrecen a la víctima, en caso necesario, el apoyo para enfrentar y superar vivencias traumáticas o, en su caso, romper el silencio en torno a la violencia de género. En muchos casos, son los elementos estructurales o las barreras institucionales las que dificultan identificar el problema y reconocer que una situación, en realidad, no se está produciendo de la manera que desearían; por lo que una red sólida de apoyo genera también la valentía para atreverse a cambiar el rumbo de sus vidas comenzando por el rechazo de las relaciones tóxicas a su alrededor.

Esta tesis aporta más evidencias a las ya existentes sobre que la participación en contextos dialógicos de interacción y creación intersubjetiva de conocimiento, está posibilitando que muchas adolescentes inicien procesos de cambio contrarios al modelo tradicional que vincula atracción y violencia. En este sentido, la creación de referentes es muy relevante. El hecho de que estas menores terminen con éxito la medida de protección, reconduzcan sus situaciones personales y superen la desigualdad, son también factores que contemplamos en la tertulia dialógica. Una de las educadoras sociales nos relataba cómo en los últimos trece años, habiendo pasado por el piso tutelado más de setenta menores, únicamente dos habían llegado a obtener estudios universitarios. Esta experiencia relatada de primera mano, concuerda con las investigaciones al respecto sobre la ruptura de las aspiraciones académicas de menores bajo guarda o tutela institucional. Sin embargo, durante el presente curso, una de las adolescentes participantes en las tertulias, está comenzando sus estudios universitarios. Entre otros aspectos,

esta ruptura de una de las mayores barreras de desigualdad educativa con la que se encuentran las y los menores en acogimiento residencial, la convierte en referente para las demás, porque: «Si ella va a la universidad, nosotras también». Al tiempo que sus educadoras están decididas a convertirse en esa segunda oportunidad que estas menores merecen, el ambiente en el piso tutelado se transforma en un medio para la superación de desigualdades socioeducativas y no de perpetuación de las mismas.

7.1.4. Superar la exclusión social

Como se desarrolla en el primer capítulo de la tesis, entre la población infantil más vulnerable del mundo, se encuentran los niños y niñas en sistemas de acogimiento residencial, pues la desintegración del núcleo familiar es uno de los factores identificados de mayor riesgo de exclusión social que, además, conlleva impactos sustanciales en la vida adulta (*Social Exclusion Unit*, 2001). Los estudios longitudinales sobre la trayectoria de vida de menores en sistema de acogimiento residencial demuestran mayores probabilidades de sufrir posteriores desventajas sociales, económicas y de salud (Brännström, 2017; Viner & Taylor, 2005) asociadas a un mayor índice de desempleo (Arnau-Sabatés & Gillian, 2015) o a un aumento de los riesgos de exposición a la violencia (Crooks et al., 2019; Maneiro et al., 2019; Raviv et al., 2010; Tessier et al., 2018); pues a las adversidades derivadas de la desprotección familiar, se le une la estancia prolongada en centros residenciales en los que las bajas expectativas sobre su desarrollo y su desempeño académico son una constante a lo largo de sus vidas (Brännström et al., 2017; Tessier et al., 2018). No obstante, los resultados de varios estudios sobre los llamados «periodos sensibles» para el desarrollo cerebral en niñas y niños criados en instituciones, sugieren que no existe una edad crítica tras la que no sea posible la recuperación (Zeanah et al., 2011), dado que el sistema cerebral es altamente plástico (Kandel, 2012).

En este sentido, el proceso de desarrollo de nuestra tesis, ha impactado de alguna manera en todos aquellos ámbitos que estaban a nuestro alcance y que la investigación evidencia como cruciales para la mejora del desarrollo en los entornos institucionales y la reducción del riesgo de exclusión social: aumento de la estimulación cognitiva y el apoyo social (Crockenberg et al., 2008), aumento de la calidad de las interacciones (McCall, 2013), altas expectativas académicas (Höjer et al., 2008), prevención de la violencia de género (Jaffe et al., 2018) y mejora de la formación y capacitación profesional de las educadoras del piso tutelado (St. Petersburg-USA Orphanage Research Team, 2008). Otros de los factores identificados para contribuir a reducir la exclusión social de menores bajo guarda o tutela institucional son mejorar la estabilidad en la colocación residencial o aumentar el apoyo económico para que estas menores puedan acceder a estudios terciarios (Höjer et al., 2008), requiriéndose más ayudas estatales dirigidas a este fin como medida de inversión de futuro para la inclusión y cohesión social.

7.1.5. Recuperar el derecho de soñar

Como consta en las primeras páginas de la tesis, este trabajo está dedicado a todas y cada una de las menores que, tertulia tras tertulia, han ido sintiendo que tienen derecho a soñar con un futuro mejor y desde las más altas expectativas. Una de ellas sueña con estudiar medicina, otra con llegar a escribir un artículo en «El Diario Feminista», otra con vivir en Londres, otra compagina este año la universidad con su pasión, el teatro... Y todas ellas comparten el sueño de vivir relaciones libres de violencia que ya están comenzando a construir. Más allá de su análisis y contribución científica, el valor de esta tesis reside en ellas y en la fuerza de sus voces; en la forma en la que, tertulia tras tertulia, los diálogos convierten las dificultades en posibilidades y nuestra memoria va acumulando entre sus pliegues cada vez más palabras,

diálogos y sueños que ponen en marcha el engranaje hacia un futuro mejor. Porque, como una de ellas dice: «No sales nunca de una tertulia como has entrado» (RC_M2_3:55).

7.2. Impacto social

El impacto social hace referencia a las mejoras sociales logradas como consecuencia de la implementación de una investigación (*Social Impact Open Repository*¹⁰²). Aunque la evaluación del impacto social de un proyecto de investigación sigue un proceso riguroso de revisión por pares y se vincula especialmente al monitoreo de Programas Marco de la Unión Europea, en el desarrollo de esta tesis hemos tenido en cuenta sus criterios y parámetros con el fin de afianzar en todo lo posible el objetivo superior de transformación y mejora social del objeto de estudio.

En primer lugar, ya contamos con sólidas evidencias del impacto social actual de la lectura dialógica como Actuación Educativa de Éxito en la superación de desigualdades socioeducativas con excelentes resultados tanto a nivel académico como en el desarrollo social y emocional, por lo que su implementación en un contexto vulnerable con el objetivo de contribuir a la socialización preventiva de la violencia contra las mujeres, conecta directamente con el cuarto ODS2030 «Educación de calidad» y el quinto ODS2030 «Igualdad de género» (véase Figura 1). Además, los resultados de la tesis apuntan a que esta transferencia que aporta a la convivencia cotidiana el conocimiento de la comunidad científica internacional está fomentando procesos de socialización igualitarios y promoviendo, a su vez, transformaciones personales en el mismo

¹⁰² *Social Impact Open Repository* (SIOR). Disponible en <https://sior.ub.edu/about>

sentido. Asimismo, y según indicadores establecidos en el *Social Impact Open Repository* (SIOR), ya se ha demostrado la replicabilidad del impacto de las investigaciones de estas características, con evidencias consolidadas de universalidad y éxito y la proliferación de cada vez más publicaciones en revistas científicas que aumentan las evidencias de impacto social de esta actuación y demuestran la sostenibilidad del proyecto que, por otra parte, se encuentra ya asegurada con la manifestación expresa de todas las participantes de continuar compartiendo juntas este espacio de tertulias dialógicas creado, más allá de la finalización de la tesis.

7.3. Líneas futuras de investigación

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia exige urgencia a los esfuerzos de todos los Estados para lograr la desinstitucionalización en los sectores de protección de la infancia en todo el mundo. Pero, al tiempo que se potencian programas para la adopción y el acogimiento familiar, urgen también medidas para mejorar los entornos institucionales y la capacitación profesional de los educadores y educadoras para intervenir de manera temprana y efectiva.

En el ámbito de los centros de acogimiento residencial, al tiempo que se avanza en la desinstitucionalización, se necesita más investigación centrada en esta población para desarrollar programas efectivos destinados a prevenir el fracaso escolar como variable de alto riesgo para la exclusión social, pues el mayor problema de las y los menores institucionalizados es que llegan a la adultez con un bajo nivel educativo (Brännström et al., 2017).

Simultáneamente, es imprescindible poner el foco en la prevención de la violencia de género que, según datos de la Organización Mundial de la Salud (2017) y UN Women (2017), afecta en cifras elevadas en torno a un 35%, apuntando al bajo nivel de instrucción como uno de los factores asociados a un mayor riesgo de victimización en edades cada vez más tempranas (Adhia et al., 2019).

Con respecto al objeto de estudio central de la tesis, una línea de investigación que se abre sería un estudio para medir el impacto de otras actuaciones educativas que se han comenzado a implementar como consecuencia de esta tesis, como los Grupos Interactivos y el Modelo Dialógico de Convivencia. Otra vía de investigación que podría contribuir a superar algunas limitaciones de este trabajo, sería el desarrollo de un estudio longitudinal que pudiera medir la trayectoria educativa de estas menores evaluando criterios europeos para la reducción de la tasa de abandono temprano del sistema educativo, el aumento en el logro de estudios terciarios o la reducción del riesgo de pobreza y exclusión social¹⁰³. En la línea, sería una contribución importante poder llegar a demostrar cómo los espacios dialógicos pueden contribuir a prevenir las consecuencias negativas sobre la salud física y mental que la ciencia evidencia cuando se han sufrido circunstancias adversas durante la infancia hasta el punto de conllevar, como medida de protección, la separación familiar.

¹⁰³ *Europe 2020 targets: Statistics and indicators for Spain*. Recuperado de https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/european-semester-your-country/spain/europe-2020-targets-statistics-and-indicators-spain_en

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adhia, A., Kernic, M. A., Hemenway, D., Vavilala, M. S., & Rivara, F. P. (2019). Intimate partner homicide of adolescents. *JAMA Pediatrics*, 173(6), 571-577. doi:10.1001/jamapediatrics.2019.0621
- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2018). *Sistemas de tutela para los menores privados de cuidados parentales en la Unión Europea*. Recuperado de https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-guardianship-systems-in-the-eu-summary_es.pdf
- Agüero, P., Albandoz, M., García, A., López, M., Lozano, M. J., Mateos, R., ..., Rodríguez, J. Á. (2007). *Manual Cantabria. Procedimientos y criterios de actuación de los Servicios Sociales de Atención Primaria*. Gobierno de Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Aguilera, C. (Guionista), Pérez, E. (Realizador), & Muñoz, S. (Productor). (2018). *Voces contra el silencio*. [Película documental]. España: TVE.
- Aiello, E., & Joanpere, M. (2014). Social creation. A new concept for social sciences and humanities. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(3), 297-313. doi:10.4471/rimcis.2014.41
- Álvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2016). Beyond the walls the social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(4), 1043-1061. doi:10.1177/0306624X16672864
- Alonso, R., Fernández, M., Irureta, M. J., Martínez, A., Moro, E., del Valle, J. F., & Rodríguez, J. Á. (2008). *Manual Cantabria. Modelo de intervención en acogimiento residencial*. Gobierno de Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.

- Amorós, P. (2011). *Manual Cantabria. Procedimiento y criterios de actuación de los programas de acogimiento familiar*. Gobierno de Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Anglin, J. P. (2002). Historical and contemporary issues in residential care for children and youth. *Child & Youth Services*, 24(1-2), 5-21. doi:10.1300/J024v24n01_02
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (Comps) (2012). *Escuelas democráticas* (1ª ed. 1997). Madrid: Morata.
- Arnau-Sabatés, L. & Gillian, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from an exploratory study In Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53, 185-191. doi:10.1016/j.childyouth.2015.03.027
- Arruabarrena, I. & Alday, N. (2008). *Manual Cantabria. Procedimiento y criterios de actuación de los programas de intervención familiar*. Gobierno de Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Askari, G., Gordki, M. E., & Park, C. (2019). The behavioral model and game theory. *Palgrave Communications*, 5(57), 1-8. doi:10.1057/s41599-019-0265-2
- Aubert, A. (2015). Amaya: Dialogic literary gatherings evoking passion for learning and a transformation of the relationships of a roma girl with her classmates. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858-864. doi:10.1177/1077800415614034
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha-Fernández de Sanmamed, A., García-Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información* (4ª ed.). Barcelona: Hipatia.

- Aubert, A., García-Yeste, C., & Racionero-Plaza, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. doi:10.1174/113564009788345826
- Aubert, A., Melgar, P., & Valls, R. (2011). Communicative daily life stories and focus groups: Proposals for overcoming gender violence among teenagers. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 295-303. doi:10.1177/1077800410397808
- Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras* (1ª ed. 1962). Buenos Aires: Paidós.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2011). Cognitive and affective contributions of the literature circles method on the acquisition of reading habits and comprehension skills in primary level students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1295-1300. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ936311>
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Steele, H., Zeanah, C. H., Muhamedrahimov, R. J., Vorria, P., Dobrova-Krol, N. A., ..., & Gunnar, M. R. (2011). Attachment and emotional development in institutional care: Characteristics and catch-up. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 62-91. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00628.x
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Balbernie, R. (2001). Circuits and circumstances: The neurobiological consequences of early relationship experiences and how they shape later behaviour. *Journal of Child Psychotherapy*, 27(3), 237-255. doi:10.1080/00754170127345
- Baldwin, H., Biehal, N., Cusworth, L., Wade, J., Allgar, V., & Vostanis, P. (2019). Disentangling the effect of out-of-home care on child mental health. *Child Abuse & Neglect*, 88, 189-200. doi:10.1016/j.chiabu.2018.11.011

- Balsa, H., Cabrero, R., Fernández, P., López, C., Mendieta, S., Merino, B., ..., Rodríguez, J. Á. (2006). *Manual Cantabria. Actuaciones en situaciones de desprotección infantil. Principios generales*. Gobierno de Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Balsa, H., Cabrero, R., Fernández, P., López, C., Mendieta, S., Merino, B., ..., Rodríguez, J. Á. (2007). *Manual Cantabria. Procedimiento y criterios de actuación del Servicio de Atención a la Infancia, Adolescencia y Familia*. Gobierno de Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Balza, R., Echevarría, A., López, M., Medel, E., Rodríguez, C., Santos, J. F., ..., Rodríguez, J. Á. (2010). *Manual Cantabria. Detección y notificación de situaciones de desprotección infantil desde el Sistema Sanitario*. Gobierno de Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Banyard, V. L., Moynihan, M. M., & Plante, E. G. (2007). Sexual violence prevention through bystander education: An experimental evaluation. *Journal of Community Psychology*, 35(4), 463-481. doi:10.1002/jcop.20159
- Banyard, V. L., Plante, E. G., Cohn, E. S., Moorhead, C., Ward, S., & Walsh, W. (2005). Revisiting Unwanted Sexual Experiences on Campus. *Violence Against Women*, 11(4), 426-446. doi:10.1177/1077801204274388
- Bailey, C. H., Kandel, E. R., & Harris, K. M. (2015). Structural components of synaptic plasticity and memory consolidation. *Cold Spring Harbor Perspectives in Biology*, 7(7), 1-29. doi:10.1101/cshperspect.a021758
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1998). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa* (1ª ed. 1990). Barcelona: El Roure.

- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, transición y estética en el orden social moderno*. Barcelona: Península.
- Beckett, C., Bredenkamp, D., Castle, J., Groothues, C., O'Connor, T. G., & Rutter, M. (2002). Behaviour patterns associated with institutional deprivation: A study of children adopted from Romania. *Developmental and Behavioural Pediatrics*, 23(5), 297-303. doi:10.1097/00004703-200210000-00
- Bell, T., Romano, E., & Flynn, R. J. (2015). Profiles and predictors of behavioral resilience among children in child welfare. *Child Abuse & Neglect*, 48, 92-103. doi:10.1016/j.chiabu.2013.07.005
- Bemak, F., & Cornely, L. (2002). The SAFI model as a critical link between marginalized families and schools: A literature review and strategies for school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 80(3), 322-331. doi:10.1002/j.1556-6678.2002.tb00197.x
- Berens, A. E., & Nelson, C. A. (2015). The science of early adversity: Is there a role for large institutions in the care of vulnerable children? *The Lancet*, 14, 61131-61134. doi:10.1016 / S0140-6736
- Bos, K., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Drury, S. S., McLaughlin, K. A., & Nelson, C. A. (2011). Psychiatric outcomes in young children with a history of Institutionalization. *Harvard Review of Psychiatry*, 19(1), 15-24. doi:10.3109 / 10673229.2011.549773
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for Inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (original en inglés publicado en Bristol: CSIE, 2000).

- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (original en inglés publicado en Bristol: CSIE, 2011).
- Bowlby, J. M. A. (1952). *Maternal care and mental health. A report prepare don behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children*. Geneva: World Health Organization. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/40724>
- Brännström, L., Forsman, H., Vinnerljung, B., & Almquist, Y. B. (2017). The truly disadvantaged? Midlife outcome dynamics of individuals with experiences of out-of-home care. *Child Abuse & Neglect*, 67, 408-418. doi:10.1016/j.chiabu.2016.11.009
- Bravo, A., & del Valle, J. F. (Coords.) (2009a). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Gobierno de Cantabria: Consejería de Empleo y Bienestar Social. Dirección General de Políticas Sociales.
- Bravo, A., & del Valle, J. F. (2009b). Crisis y revision del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1655.pdf>
- Browne, K. (2009). *The risk of harm to young children in institutional care*. London: Save the children. Recuperado de <https://www.thinkchilddsafe.org/thinkbeforedonating/wp-content/uploads/The-Risk-Of-Harm-To-Young-Children-In-Institutional-Care-Save-The-Children.pdf>
- Bruner, J. S. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. (2012). *La educación, puerta de la cultura* (1ª ed. 1997). Madrid: Machado.

- Bruner, J., & Haste, H. (1987). *Making sense: The child's construction of the world*. New York, NY, US: Methuen.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., & Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction to same- and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36(2), 147-154. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10749072>
- Burgués, A. (12 de mayo de 2019). VII Congreso de Tertulias Dialógicas: Igualdad a través de la cultura. *El Diario Feminista*. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2019/05/12/vii-congreso-de-tertulias-dialogicas-igualdad-a-traves-de-la-cultura/>
- Buttaro, A., & Catsambis, S. (2019). Ability grouping in the early grades: Long-term consequences for educational equity in the United States. *Teachers College Record*, 121(2). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1200514>
- Cage, J. (2018). Educational attainment for youth who were maltreated in adolescence: Investigating the influence of maltreatment type and foster care placement. *Child Abuse & Neglect*, 79, 234-244. doi:10.1016/j.chiabu.2018.02.008
- Calvino, I. (2012). *Por qué leer a los clásicos*. Madrid: Siruela.
- Carbonell, S. (22 de julio de 2019). Tertulias literarias dialógicas y prevención de la violencia de género. *El Diario Feminista*. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2019/07/22/tertulias-literarias-dialogicas-y-prevencion-de-la-violencia-de-genero/>
- Carbonell, S. (22 de abril de 2019). «No More». Apoyo activo a las supervivientes de acoso y violencia sexual. *El Diario Feminista*. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2019/04/22/no-more-apoyo-activo-a-las-supervivientes-de-acoso-y-violencia-sexual/>

- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Christ, S. L., Kwak, Y. Y., & Lu, T. (2017). The joint impact of parental psychological neglect and peer isolation on adolescents' depression. *Child Abuse & Neglect*, 69, 151-162. doi:10.1016/j.chiabu.2017.04.015
- Chung, D. (2007). Making meaning of relationships young women's experiences and understandings of dating violence. *Violence Against Women*, 13(12), 1274-1295. doi:10.1177/1077801207310433
- Cobos-Cali, M., Ladera, V., Perea, M. V., & García, R. (2018). Language disorders in victims of domestic violence in children's homes. *Child Abuse & Neglect*, 86, 384-392. doi:10.1016/j.chiabu.2017.02.028
- Coker, A. L., Fisher, B. S., Bush, H. M., Swan, S. C., Williams, C. M., Clear, E. R., & DeGue, S. (2015). Evaluation of the Green Dot bystander intervention to reduce interpersonal violence among college students across three campuses. *Violence Against Women*, 21(12), 1507-1527. doi:10.1177/1077801214545284
- Consejería de Empleo y Bienestar Social (2011a). *Manual Cantabria. Detección y notificación de situaciones de desprotección infantil desde el sistema educativo*. Gobierno de Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Consejería de Empleo y Bienestar Social (2011b). *Manual Cantabria. Manual de actuación en situaciones de desprotección infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Gobierno de Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Consejo de Europa (2015). *Manual de legislación europea sobre los derechos del niño*. Bélgica: Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Recuperado de https://www.echr.coe.int/Documents/Handbook_rights_child_SPA.pdf

- Cortés, M. (2018). El impacto del engaño en relaciones de pareja entre jóvenes y adolescentes en la salud física y personal. Comunicación presentada en el VII Congreso Internacional de Investigación Educativa, CIMIE18. Recuperado de <http://amieedu.org/actascimie18/>
- CREA. *Community of Researchers on Excellence for All (2006-2008)*. ACT-COM. *Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género y la convivencia entre culturas*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España.
- CREA. *Community of Researchers on Excellence for All (2010-2012)*. *Espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género*. Plan Nacional I+D+I. Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento. Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.
- Crockenberg, S. C., Rutter, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., & St. Petersburg-USA Orphanage Research Team (2008). The effects of early social-emotional and relationship experience on the development of young orphanage children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 73(3), 245-262. doi:10.1111/j.1540-5834.2008.00481.x
- Crooks, C. V., Jaffe, P., Dunlop, C., Kerry, A., & Exner-Cortens, D. (2019). Preventing Gender-Based Violence Among Adolescents and Young Adults: Lessons From 25 Years of Program Development and Evaluation. *Violence Against Women*, 25(1), 29-55. doi:10.1177/1077801218815778
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.

- Da Silva, M. S., de Lima, J. A., Ríos, I., & Leite, M. (2016). Dignifying hidden lives: The institutionalization of any impact child development. *Current Pediatric Research*, 20(1), 55-56. Recuperado de <http://www.alliedacademies.org/articles/dignifying-hidden-lives-the-institutionalization-of-any-impact-child-development.pdf>
- De Botton, L., Puigvert, L., & Sánchez-Aroca, M. (2005). *The inclusion of other women: Breaking the silence through dialogic learning*. Netherlands: Springer. doi:10.1007/1-4020-3681-7
- De Botton, L., Puigvert, L., & Taleb, F. (2008). *El velo elegido* (1ª ed. 2004). Barcelona: El Roure.
- De Koker, P., Mathews, C., Zuch, M., Bastien, S., & Mason-Jones, A. J. (2014). A systematic review of interventions for preventing adolescent intimate partner violence. *Journal of Adolescent Health*, 54(1), 3-13. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.08.008
- De La Rue, L., Polanin, J., Espelage, D., & Pigott, T. (2014). School-based interventions to reduce dating and sexual violence: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 10(7). Recuperado de https://campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/De_La_Rue_Dating_Sexual_Violence_Review.pdf
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Del Valle, J. F. (2009). Evolución histórica, modelos y funciones del acogimiento residencial. En A. Bravo & J. F. del Valle (Coords.), *Intervención socioeducativa en acogimiento*

- residencial* (pp. 11-24). Gobierno de Cantabria: Consejería de Empleo y Bienestar Social. Dirección General de Políticas Sociales.
- Del Valle, J. F., & Bravo, A. (2007). *Manual Cantabria. Sistema de evaluación y registro en acogimiento residencial*. Gobierno de Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez, M., & Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial, EQUAR Versión generica*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Del Valle, J. F. & Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Del Valle, J. F., López, M., Montserrat, C., & Bravo, A. (2008). *El acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Díez-Palomar, J., Capllonch, M., & Aiello, E. (2014). Analyzing male attractiveness models from a communicative approach: Socialization, attraction, and gender-based violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 844-849. doi:10.1177/1077800414537205
- Dill, K., Flynn, R. J., Hollingshead, M., & Fernandes, A. (2012). Improving the educational achievement of young people in out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1081-1083. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.031
- Domènech, R. (22 de agosto de 2019). El grupo «Tagore d'homes en diàleg» contribuye a la erradicación de la violencia de género. *El Diario Feminista*. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2019/08/22/seccion-nam-el-grupo-tagore-dhombres-en-dialeg-contribuye-a-la-erradicacion-de-la-violencia-de-genero/>

- Dorrance-Hall, E., Meng, J., & Reynolds, R. M. (2019). Confidant network and interpersonal communication associations with depression in older adulthood. *Health Communication*, Advance online publication. doi:10.1080/10410236.2019.1598616
- Duman, R. S. (2009). Neuronal damage and protection in the pathophysiology and treatment of psychiatric illness: Stress and depression. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 11(3), 239-255. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3181922/>
- Duque, E. (2008). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas* (1ª ed. 2006). Barcelona: El Roure.
- Duque, E. (2015). Collective biography of female anarchists participating in the free women and libertarian movements. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 934-940. doi:10.1177/1077800415611692
- Duque, E. (Coord.), Burgués, A., Castro, M., Cortés, M., Flecha, R., Giner, E., ..., & Villarejo, B. (2015). *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género*. Madrid: CNIIE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Dutton, D., & Painter, S. (1981). Traumatic bonding: The development of emotional attachment in battered women and other relationships of intermittent abuse. *Victimology*, 6(1), 139-155. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284119047_Traumatic_bonding_The_development_of_emotional_attachments_in_battered_women_and_other_relationships_of_intermittent_abuse
- Eagly, A. H., Nater, C., Miller, D. I., Kaufmann, M., & Sczesny, S. (2019). Gender stereotypes have changed: A cross-temporal meta-analysis of U.S. public opinion polls from 1946 to 2018. *American Psychologist*, Advance online publication. doi:10.1037/amp0000494

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5437>
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., & Simón-Rueda, C. (2013). Una perspectiva amplia sobre el apoyo en el marco de una escuela inclusiva. En G. Echeita, C. Simón-Rueda, M. Sandoval & H. A. Monarca. *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Sevilla: MAD.
- Elboj, C. (2015). Clara: From the ghetto to the European Parliament. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 879-885. doi:10.1177/1077800415611695
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2009). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (7ª ed.). Barcelona: Graó.
- Ellsberg, M., Arango, D. J., Morton, M., Gennari, F., Kiplesund, S., Contreras, M., & Watts, C. (2015). Prevention of violence against women and girls: What does the evidence say? *The Lancet*, 385(9977), 1555-1566. doi:10.1016/S0140-6736(14)61703-7
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones* (1ª ed. 1999). Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *Raising the achievement of all learners in inclusive education. Literature review*. European Commission. Recuperado de <https://www.european-agency.org/projects/raising-achievement-all-learners-inclusive-education>

European Comission (2011). *Added value of research, innovation and science portfolio (MEMO/11/520 19/07/2011)*. Recuperado de http://europa.eu/rapid/press-release MEMO-11-520_en.htm

European Union Agency for Fundamental Rights (2016). *Guardianship for children deprived of parental care*. Luxemburg: European Union Agency for Fundamental Rights. doi:10.2811/22305

Eurostat (2016). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 Strategy*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/7566774/KS-EZ-16-001-EN-N.pdf/ac04885c-cfff-4f9c-9f30-c9337ba929aa>

Fang, Z., Schleppegrell, M. J., & Cox, B. E. (2006). Understanding the language demands of schooling: Nouns in academic registers. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 247-273. doi:10.1207/s15548430jlr3803_1

Febré, B. (2016). Tertulias literarias dialógicas. Ciencia, ilusión y las mejores obras de literatura para todos y todas. *Revista Padres y Maestros*, 367, 22-26. doi:pym.i367.y2016.004

Febré, B. (7 de mayo de 2018). Solidaridad femenina para la prevención de la violencia de género. *El Diario Feminista*. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2018/05/07/solidaridad-femenina-para-la-prevencion-de-la-violencia-de-genero/>

Febré, B., Tarín, A., Pacual, D., & Villarejo, B. (2016). Tertulias literarias dialógicas. Ciencia, ilusión y las mejores obras de literatura para todos y todas. *Padres y Maestros*, 367, 22-28. doi:pym.i367.y2016.004

- Fernandez, E., & Barth, R. P. (2010). *How does foster care work? International evidence on outcomes*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Fernández, C. (2015). One Week in CREA (Community of Research on Excellence for All). *Qualitative Inquiry*, 21(10), 941-947. doi:10.1177/1077800415614031
- Fernández-González, S., Garvín, R., & González-Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: «Con el libro en la mano». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 113-118. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861>
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135003>
- Ferraro, K. J., & Johnson, J. M. (1983). How women experience battering: The process of victimization. *Social Problems*, 30, 325-339. doi:10.1525/sp.1983.30.3.03a00080
- Flecha, R. (2014). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (7ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2015). *INCLUD-ED Consortium. Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Londres: Springer.
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. doi:10.1080/0305764X.2013.819068

- Flecha, R., & Soler, M. (2014). Communicative Methodology: Successful Actions and Dialogic Politics. *Current Sociology*, 62(2), 232-242. doi:10.1177/0011392113515141
- Flecha-Fernández de Sanmamed, A. (2012). Educación y prevención de la violencia de género en menores. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(2), 188-211. doi:10.4471/generos.2012.09
- Flecha-Fernández de Sanmamed, A. (2015). Isabel: From adult learner to community activist. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 865-871. doi:10.1177/1077800415611693
- Flecha-Fernández de Sanmamed, A., Pulido, C., & Christou, M. (2011). Transforming violent selves through reflection in critical communicative research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 246-255. doi:10.1177/1077800410397803
- Flynn, R. J., Tessier, N. G., & Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70-87. doi:10.1080/13691457.2012.722985
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Arriaga, X. B., Helms, R. W., Koch, G. G., & Fletcher-Linder, G. (1998). An evaluation of safe dates: An adolescent dating violence prevention program. *American Journal of Public Health*, 88(1), 45-50. doi:10.2105/AJPH.88.1.45
- Freire, P. (2009). *A la sombra de este árbol* (1ª ed. 1997). Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (1ª ed. 1970, Tierra Nueva). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza* (1ª ed. 1992, Paz e Terra). Madrid: Siglo XXI.
- Futures Without Violence (2016). *Coaching boys into men*. Recuperado de <https://www.futureswithoutviolence.org/engaging-men/coaching-boys-into-men/>

- Gairal-Casadó, R., García-Yeste, C., Novo-Moliner, M., & Salvadó-Belarta, Z. (2019). Out of school learning scientific workshops: Stimulating institutionalized adolescents' educational aspirations. *Children and Youth Services Review*, *103*, 116-126. doi:10.1016/j.chidyouth.2019.05.037
- Galik, E. (2013). Institutional care. En M. D. Gellman y Turner, I. R. (Eds.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Nueva York: Springer. doi:10.1007 / 978-1-4419-1005-9_1424
- García-Carrión, R. (2012). Out of the ghetto: Psychological bases of dialogic learning. *International Journal of Educational Psychology*, *1*(1), 51-69. doi:10.4471/ijep.2012.04
- García-Carrión, R. (2015). What the dialogic literary gatherings did for me: The personal narrative of an 11-year-old boy in a rural community in England. *Qualitative Inquiry*, *21*(10), 913-919. doi:10.1177/1077800415614305
- García-Carrión, R., Martínez-de la Hidalga, & Villardón-Gallego, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas. Herramienta para una educación de éxito. *Revista Padres y Maestros*, *367*, 42-47. doi:pym.i367.y2016.008
- García-Carrión, R., Girbés, S., & Gómez-Zepeda, G. (2015). Promoting children's academic performance and social inclusion in marginalized settings: Family and community participation in interactive groups and dialogic literary gatherings. En L. D. Hill, & F. J. Levine, *World Education Research Yearbook 2015* (30-57). New York: Routledge.
- García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2016). Dialogue and interaction in early childhood education: A systematic review. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *6*(1), 51-76. doi:10.17583/remie.2016.1919
- García-Yeste, C. (2014). Overcoming stereotypes through the other women's communicative daily life stories. *Qualitative Inquiry*, *20*(7), 923-927. doi:10.1177/1077800414537218

- García-Yeste, C., Gairal, R., Munté, A., & Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23, 62-70. doi:10.1111/cfs.12384
- García-Yeste, C.; Leena, A., & Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17, 427(7). doi:10.1344/sn2013.17.14914
- García-Yeste, C., Ruiz, L., Puigvert, L., & Rué, L. (2009). *Hipatia de Alejandría. Un equipo plural de científicas desvela la verdad sobre la primera mujer de ciencia*. Barcelona: Hipatia.
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2001). *Sociología* (1ª ed. 1982). Madrid: Alianza.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gobierno de Cantabria. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales (2006). *Manual Cantabria. Actuaciones en situaciones de desprotección infantil. Principios Generales*. Dirección General de Políticas Sociales. Recuperado de: [http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/01.Manual%20Cantabria%20\(PRINCIPIOS%20GENERALES\) dic2006.pdf](http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/01.Manual%20Cantabria%20(PRINCIPIOS%20GENERALES) dic2006.pdf)
- Gobierno de España (julio de 2019). *Boletín estadístico mensual de violencia de género*. Recuperado de http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/boletines/boletinMensual/2019/docs/BE_Julio_2019.pdf

- Goldman, S. R. (2012). Adolescent literacy: Learning and understanding content. *The Future of Children*, 22(2), 89-116. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23057133>
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books.
- Goldfarb, W. (1943). The effects of early institutional care on adolescent personality. *Journal of Experimental Education*, 12, 106–129. doi:10.1080/00220973.1943.11010296
- Goldfarb, W. (1945). Effects of psychological deprivation in infancy and subsequent stimulation. *American Journal of Psychiatry*, 102(1), 18-33. doi:10.1176/ajp.102.1.18
- Gómez, J. (2008). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa* (2ª ed.). Barcelona: El Roure.
- Gómez, J. (2015). *Radical Love: A revolution for the 21st century*. New York: Peter Lang.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez-Aroca, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez-Bretones, S. (8 de julio de 2019). Solidaridad femenina, juntas llegamos más lejos. *El Diario Feminista*. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2019/07/08/solidaridad-femenina-juntas-llegamos-mas-lejos/>
- Gómez-González, A. (2014). How friendship generates key research questions that help to overcome gender-based violence: A personal narrative. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 934-940. doi:10.1177/1077800414537220
- Gómez-González, A., & Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 103-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898007>

- Gómez-González, A., Elboj, C., & Capllonch, M. (2013). Beyond action research. The communicative methodology of research. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 183-97. doi:10.1525/irqr.2013.6.2.183
- Gómez-González, A., & Holford, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 21-29. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/9817/9016>
- Gómez-González, A., Puigvert, L., & Flecha R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi:10.1177/1077800410397802
- Gómez-González, A., Racionero-Plaza, S., & Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17-43. doi:10.1525/irqr.2010.3.1.17
- González-García, C., Lázaro-Visa, S., Santos, I., del Valle, J. F., & Bravo, A. (2017). School functioning of a particularly vulnerable group: Children and young people in residential child care. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2017.01116
- Greenough, W. T., Black, J. E., & Wallace, C. S. (1987). Experience and brain development. *Child Development*, 58, 539–559. doi:10.1.1.458.2029&rep=rep1&type=pdf
- Gritter, K. (2011). Promoting lively literature discussion. *The Reading Teacher*, 64(6), 445-449. doi:10.1598/RT.64.6.7

- Gross, A. M., Winslett, A., Roberts, M., & Gohm, C. L. (2006). An examination of sexual violence against college women. *Violence Against Women*, 12(3), 288-300. doi:10.1177/1077801205277358
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communications and Technology Journal*, 30(4), 232-252. doi:10.1007/BF02765185
- Habermas, J. (2010a). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (1ª ed. 1987). Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2010b). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista* (1ª ed. 1987). Madrid: Trotta.
- Harder, A. T., Huyghen, A. M. N., Knot-Dickscheit, J., Kalverboer, M. E., Köngeter, S., Zeller, M., & Knorth, E. J. (2014). Education secured? The school performance of adolescents in secure residential youth care. *Child Youth Care Forum*, 43(2), 251-268. doi:10.1007/s10566-013-9232-z
- Harding, S. (1987). *Feminism and methodology: Social science issues*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young american children*. Baltimore, MD: Brookes.
- Hawley, P. H., Johnson, S. E., Mize, J. A., & McNamara, K. A. (2007). Physical attractiveness in preschoolers: Relationships with power, status, aggression and social skills. *Journal of School Psychology*, 45, 499-521. doi:10.1016/j.jsp.2007.04.001

- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). Analyzing social experiments as implemented: A reexamination of the evidence from the HighScope Perry Preschool Program. *Quantitative Economics*, 1(1), 1-46. doi:10.3982/QE8
- Hermenau, K., Hecker, T., Elbert, T., & Ruf-Leuschner, M. (2014). Maltreatment and mental health in institutional care-comparing early and late institutionalized children in Tanzania. *Infant Mental Health Journal*, 35(2), 102-110. doi:10.1002/imhj.21440
- Hermenau, K., Kaltenbach, E., Mkinga, G., & Hecker, T. (2015). Improving care quality and preventing maltreatment in institutional care - A feasibility study with caregivers. *Frontiers in Psychology*, 6, 937, 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2015.00937
- Hirst, W., & Rajaram, S. (2014). Towards a social turn in memory: An introduction to a special issue on social memory. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3(4), 239-243. doi:10.1016/j.jarmac.2014.10.001
- Hodges, J., & Tizard, B. (1989). Social and family relationships of ex-institutional adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(1), 77-97. doi:10.1111/j.1469-7610.1989.tb00770.x
- Höjer, I., Johannson, H., Hill, M., Cameron, C., & Jackson, S. (2008). *The educational pathways of young people from a public care background in five EU countries*. Goteborg: University of Goteborg.
- Hooks, B. (2001). *All about love. New visions*. New York: Harper Collins.
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo* (1ª ed., 2000). Madrid: Traficantes de sueños.
- Horn, S. R., & Feder, A. (2018). Understanding resilience and preventing and treating PTSD. *Harvard Review of Psychiatry*, 26(3), 158-174. doi:10.1097/hrp.000000000000194

- 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. Recuperado de <http://creaub.info/included/>
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), Ministerio de Educación. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>
- Jaffe, P. G., Fairbairn, J., & Sapardanis, K. (2018). Youth dating violence and homicide. In J. Temple, & D. A. Wolfe (Eds.), *Adolescent dating violence: Theory, research, and prevention* (pp. 191-214). Cambridge, MA: Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-811797-2.00008-6
- Jaycox, L. H., McCaffrey, D., Eiseman, B., Aronoff, J., Shelley, G. A., Collins, R. L., & Marshall, G. N. (2006). Impact of a school-based dating violence prevention program among Latino teens: Randomized controlled effectiveness trial. *Journal of Adolescent Health, 39*, 694-704. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.05.002
- Joanpere, M. (1 de junio de 2018). Ni todos los hombres son machistas ni todas las mujeres que lo dicen son feministas. *El Diario Feminista*. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2018/06/01/ni-todos-los-hombres-son-machistas-ni-todas-las-mujeres-que-lo-dicen-son-feministas/>
- Johnson R., Browne K. D., & Hamilton-Giachritsis C. E. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma Violence & Abuse, 7*(1), 34-60. doi:10.1177/1524838005283696

- Juffer, F., Palacios, J., LeMare, L., Sonuga-Barke, E. J. S., Tieman, W., Bakermans-Kranenburg, M. J., ..., & Verhulst, F. C. (2011). Developmet of adopted children with histories of early adversity. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 31-61. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00627.x
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2005). Focus groups: Strategic articulations of pedagogy, politics and inquiry. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3ª ed.) (887-908). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kamil, M. L. (2002). Current traditions of reading research. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*, 39-62. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kandel, E. R. (2012). *En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la mente* (3ª ed.). Madrid: Katz.
- Kast, N. R., Eisenberg, M. E., & Sieving, R. E. (2015). The role of parent communication and connectedness in dating violence victimization among latino adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(10), 1932-1955. doi:10.1177/0886260515570750
- Keidel, J. L., Davis, P. M., González-Díaz, V., Martin, C. D., & Thierry, G. (2013). How Shakespeare Tempests the Brain: Neuroimaging Insights. *Cortex*, 49(4), 913-919. doi:10.1016/j.cortex.2012.03.011
- Kim, S., & Chun, J. (2015). The effects of self-efficacy on adolescents' school adjustment: The mediating effects of depression and aggression. *Korean Journal of Child Studies*, 36(4), 193-208. doi:10.5723/KJCS.2015.36.4.193
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16, 103-121. doi:10.1111/1467-9566.ep11347023

- Kreppner, J. M., Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., ..., & Sonuga-Barke, E. J. (2007). Normality and impairment following profound early institutional deprivation: A longitudinal follow-up into early adolescence. *Developmental Psychology*, 43(4), 931–946. doi:10.1037/0012-1649.43.4.93.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, M. A.: Cambridge University Press.
- Levesque, D. A., Johnson, J. L., & Prochaska, J. M. (2017). Teen choices, an online stage-based program for healthy, non-violent relationships: Development and feasibility trial. *Journal of School Violence*, 16(4), 376-385. doi:10.1080/15388220.2016.1147964
- Levesque, D. A., Johnson, J. L., Welch, C. A., Prochaska, J. M., & Paiva, A. L. (2016). Teen dating violence prevention: Cluster-randomized trial of teen choices, an online, stage-based program for healthy, nonviolent relationships. *Psychology of Violence*, 6(3), 421-432. doi:10.1037/vio0000049
- Lim, Y., & Lee, O. (2017). Relationships between parental maltreatment and adolescents' school adjustment: Mediating roles of self-esteem and peer attachment. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 393-404. doi:10.1007/s10826-016-0573-8
- López, M., Santos, I., Bravo, A., & del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología*, 29(1), 187-196. doi:0.6018/analesps.29.1.130542
- López de Aguilera, G. (2019). Developing school-relevant language and literacy skills through dialogic literary gatherings. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 51-71. doi:10.17583/ijep.2019.4028

- Loseke, D. R. (1999). *Thinking about social problems: An introduction to constructionist perspectives*. New York, NY: Aldine de Gruyter.
- Loseke, D. R., & Cahill, S. E. (1984). The social construction of deviance: Experts on battered women. *Social Problems*, 31(3), 296-310. doi:10.2307/800443
- Lum, J. A. G., Powell, M., Timms, L., & Snow, P. C. (2015). A meta-analysis of cross sectional studies investigating language in maltreated children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 58(3), 961-976. doi:10.1044/2015_JSLHR-L-14-0056
- Lum, J. A. G., Powell, M., & Snow, P. C. (2018). The influence of maltreatment history and out-of-home-care on children's language and social skills. *Child Abuse & Neglect*, 76, 65-74. doi:10.1016/j.chiabu.2017.10.008
- Maclean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 15, 853-884. doi:10.1017/S0954579403000415
- Maclean, M. J., Taylor, C. L., & O'Donnell, M. (2017). Relationship between out-of-home care placement history characteristics and educational achievement: A population level linked data study. *Child Abuse & Neglect*, 70, 146-159. doi:10.1016/j.chiabu.2017.05.013
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157. doi:10.3102/00028312041001115
- Maneiro, L., Gómez-Fraguela, J. A., López-Romero, L., Cutrín, O., & Sobral, J. (2019). Risk profiles for antisocial behavior in adolescents placed in residential care. *Children and Youth Services Review*, 103, 278-286. doi:10.1016/j.childyouth.2019.06.012
- Martin, J., Troller-Renfree, S., Vanderwert, R., Nelson, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2013). Psychosocial deprivation, executive functions, and the emergence of socio-emotional

- behavior problems. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 167, 1-11.
doi:10.3389/fnhum.2013.00167
- Mayes, L. C., & Cohen, D. J. (2003). *Guía para entender a tu hijo del Centro Yale de Estudios Infantiles* (1ª ed. 2002, Yale University). Madrid: Alianza.
- McCall, R. B. (2013). Review: The consequences of early institutionalization: Can institutions be improved? Should they? *Child and Adolescent Mental Health*, 18(4), 193-201.
doi:10.1111/camh.12025
- McCall, R. B., Muhamedrahimov, R. J., Groark, C. J., Palmov, O. I., Nikiforova, N. V., Salaway, J. L., & Julian, M. M. (2016). The development of children placed into different types of russian families following an institutional intervention. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 5(4), 255-270. doi:10.1037/ipp0000060
- McDaniel, A. K. (2005). Young women's dating behavior: Why/Why not date a nice guy? *Sex Roles*, 53(5-6), 347-359. doi:10.1007/s11199-005-6758-z
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Melgar, P. (2009). *Trenquem el silenci: Superación de las relaciones afectivas y sexuales abusivas por parte de las mujeres víctimas de violencia de género* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2937/01.pma_tesis.pdf?sequence=1
- Melgar, P. (2015). Luis: From ex-prisoner to neighborhood representative and interlocutor with public administrations. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 872-878.
doi:10.1177/1077800415611694

- Mercer, N. (2016). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos* (1ª ed. 2001, Espasa). Barcelona: Paidós.
- Mercer, N., Hargreaves, L., & García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Barcelona: Hipatia.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social del Gobierno de España (2018). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. Boletín número 20, Datos 2017. Recuperado de http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/productos/pdf/Boletin_20_DEFINITIVO.pdf
- Molina, S. (2015). Alba: A girl who successfully overcomes barriers of intellectual disability through dialogic literary gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 927-933. doi:10.1177/1077800415611690
- Monar, B., Saiz, G., & Salceda, M. (2019). *El diálogo en educación infantil como factor de protección frente a la violencia*. Comunicación presentada en Valencia, en el I Congreso Internacional de Ciencia, Feminismo y Masculinidades (CICFEM, 1-2 de marzo de 2019).
- Montserrat, C., Casas, F., & Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16(1), 6-21. doi:10.1080/13691457.2012.722981
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S., & Bertrán, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad del Gobierno de España.
- Morton, B. M. (2018). The grip of trauma: How trauma disrupts the academic aspirations of foster youth. *Child Abuse & Neglect*, 75, 73-81. doi:10.1016/j.chiabu.2017.04.021

- Munté, A. (2015). The naked wind turns / the corner in surprise: A transformative narrative about roma inclusion. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 893-898. doi:10.1177/1077800415614033
- Natividad, L. (10 de agosto de 2019). La violencia de género tiene que ver con la masculinidad tradicional dominante. *El Diario Feminista*. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2019/08/10/la-violencia-de-genero-tiene-que-ver-con-la-masculinidad-tradicional-dominante/>
- Nelson, C. A. (2007). A neurobiological perspective on early human deprivation. *Child Development Perspectives*, 1(1), 13-18. doi:10.1111/j.1750-8606.2007.00004.x
- Nelson, C. A., Bloom, F. E., Cameron, J. L., Amaral, D., Dahl, R. E., & Pine, D. S. (2002). An integrative, multidisciplinary approach to the study of brain-behavior relations in the context of typical and atypical development. *Development and Psychopathology*, 14(03), 499-520. doi:10.1017.S0954579402003061
- Nelson, C. A., Bos, K., Gunnar M. R., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2011). The neurobiological toll of early human deprivation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 127-146. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00630.x
- Nelson, C. A., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Marshall, P. J., Smyke, A. T., & Guthrie, D. (2007). Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest early intervention project. *Science*, 318, 1937-1940. doi:10.1126/science.1143921
- Ocón, J. (2003). Evolución y situación actual de los recursos de protección de menores en España. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 45, 13-30. Recuperado de: http://www.mitramiss.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/45/estudio1.pdf

- Oh, I., & Song, J. (2018). Mediating effect of emotional/behavioral problems and academic competence between parental abuse/neglect and school adjustment. *Child Abuse & Neglect*, 86, 393-402. doi:10.1016/j.chiabu.2017.06.007
- Oliver, E. (2014). Zero violence since early childhood: The dialogic recreation of knowledge. *Qualitative Inquiry*, 7(20), 902-908. doi:10.1177/1077800414537215
- Oliver, E., & Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Violencia contra la mujer*. Recuperado de: <http://www.who.int/es/newsroom/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- ONU (1986). *Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños y niñas, con particular referencia a la adopción y la colocación en hogares de guarda, en los planos nacional e internacional*. Recuperado de: <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20sobre%20los%20Principios%20Sociales%20y%20Jur%C3%ADdicos%20relativos%20a%20la%20protecci%C3%B3n%20y%20el%20bienestar%20de%20los%20ni%C3%B1os%20Republica%20Dominicana.pdf>
- ONU (2000). *Objetivos del Milenio*. Recuperado de: <https://www.un.org/es/millenniumgoals/statements.shtml>
- ONU (2009). *Observación general N° 12 (2009). El derecho del niño a ser escuchado*. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7532.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2011/7532>

- ONU (2010). *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidados de la infancia*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/videoaudio/PDFs/100407-UNGA-Res-64-142.es.pdf>
- ONU (2013). *Observación general N° 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3990_d_CRC.C.GC.14.sp.pdf
- ONU (2015). *Objetivos 2030 de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- ONU (2018). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2018*. Recuperado de: <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-ES.pdf>
- Paavilainen, E., & Tarkka, M. T. (2003). Definition and identification of child abuse by Finnish public health nurses. *Public Health Nursing*, 20(1), 49–55. doi:10.1046/j.1525-1446.2003.20107.x
- Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: Contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922. doi:10.1177/1077800414537217
- Padrós, M., Aubert, A., & Melgar, P. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 73-82. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36962/20527>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks. CA: Sage.

- Petrowski, N., Cappa, C., & Gross, P. (2017). Estimating the number of children in formal alternative care: Challenges and results. *Child Abuse & Neglect*, 70, 388-398. doi:10.1016/j.chiabu.2016.11.026
- Pick, S., Leenen, I., Givaudan, M., & Prado, A. (2010). «Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia». Programa breve de sensibilización sobre violencia en el noviazgo. *Salud Mental*, 33(2), 153-160. Recuperado de http://revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/1346/1344
- Piispa, M. (2002). Complexity of patterns of violence against women in heterosexual partnerships. *Violence Against Women*, 8(7), 873-900. doi:10.1177/107780102400388515
- Platón (2012). *La república* (1ª publicación 380 a. C.). Madrid: Alianza.
- Pollak, S. D., Vardi, S., Putzer-Bechner, A. M., & Curtin, J. J. (2005). Physically abused children's regulation of attention in response to hostility. *Child Development*, 76(5), 968-977. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00890.x
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- Puigvert, L. (2014). Preventive socialization of gender violence moving forward using the communicative methodology of research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 839-843. doi:10.1177/1077800414537221
- Puigvert, L. (2016). Female university students respond to gender violence through «Dialogic Feminist Gatherings». *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(2), 183-203. doi:10.17583/rimcis.2016.2118

- Puigvert, L., Christou, M., & Holford, J. (2012). Critical communicative methodology: Including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513-526. doi:10.1080/0305764X.2012.733341
- 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(56), 1-12. doi:10.1057/s41599-019-0262-5
- Pulido, C. (2015). Amina: Dreaming beyond the walls. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 886-892. doi:10.1177/1077800415611691
- Pulido, C., Elboj, C., Campdepadrós, R., & Cabré, J. (2014). Exclusionary and transformative dimensions: Communicative analysis enhancing solidarity among women to overcome gender violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 889-894. doi:10.1177/1077800414537212
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295-309. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5883442>
- Pulido-Rodríguez, M. Á., Amador, J., & Alonso, E. (2015). Manuel: Recovering the sense of the democratic movement through living solidarity in dialogic literary gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 851-857. doi:10.1177/1077800415614027
- Racionero-Plaza, S. (2015). Reconstructing autobiographical memories and crafting a new self through dialogic literary gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 920-926. doi:10.1177/1077800415611689
- Racionero-Plaza, S. (2017-2019). *Memo4Love: Interacciones sociales y diálogos que transforman recuerdos y promueven relaciones afectivo-sexuales libres de violencia*

desde los centros de educación secundaria. Orientada a los retos de la sociedad 2016, con referencia, EDU2016-75370-R. Programa estatal I+D+i.

Racionero-Plaza, S. (2018). Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad. *Revista de Fomento Social*, 289(1), 43-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6220963>

Racionero-Plaza, S., Ortega S., García-Carrión, R., & Flecha, R. (2013). *Aprendiendo contigo* (1ª ed. 2012). Barcelona: Hipatia.

Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Journal of Psychodidactics*, 15, 143-162. doi:10.1387/RevPsicodidact.808

Racionero-Plaza, S., Ugalde-Lujambio, L., Puigvert, L., & Aiello, E. (2018). Reconstruction of Autobiographical Memories of Violent Sexual-Affective Relationships Through Scientific Reading on Love: A Psycho-Educational Intervention to Prevent Gender Violence. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-14. doi:10.3389/fpsyg.2018.01996

Ramis, M. & Krastina, L. (2010). Cultural intelligence in the school. *Journal of Psychodidactics*, 15, 239-252. Recuperado de <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/818/690>

Ramis, M., Martín, N., & Iñiguez, T. (2014). How the dialogue in communicative daily life stories transforms women's analyses of why they suffered gender violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 876-882. doi:10.1177/1077800414537210

Ramón y Cajal, S. F. (1894). The croonian lecture: La fine structure des centres nerveux. *Proceedings of the Royal Society of London*, 55, 444-468. doi:10.1098/rspl.1894.0063

Ramón y Cajal, S. F. (2008). *Reglas y consejos sobre investigación científica. Los tónicos de la voluntad* (1ª ed. 1897). Madrid: CSIC.

- Raviv, T., Taussig, H. N., Culhane, S. E., & Garrido, E. F. (2010). Cumulative risk exposure and mental health symptoms among maltreated youth placed in out-of-home care. *Child Abuse & Neglect*, 34, 742-751. doi:10.1016/j.chiabu.2010.02.011
- Redondo-Sama, G., Pulido-Rodríguez, M. Á., Larena, R., & de Botton, L. (2014). Not without them: The inclusion of minors' voices on cyber harassment prevention. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 895-901. doi:10.1177/1077800414537214
- Reed, D. K., & Vaughn S. (2012). Retell as an indicator of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 16(3), 187-217. doi:10.1080/10888438.2010.538780
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114-133. doi:10.1080/00461520.2013.775898
- Ríos, O. (2015). New masculinities and pedagogy of freedom. *Intangible Capital*, 11(3), 485-507. doi:10.3926/ic.654
- Ríos, O. (15 de agosto de 2019). Mujeres y hombres, una lucha conjunta contra el sexismo y la violencia de género. El Diario Feminista. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2019/08/15/mujeres-y-hombres-una-lucha-conjunta-contra-el-sexismo-y-la-violencia-de-genero/>
- 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(2), 311-326. doi:10.4067/S0718-09342010000400004
- Roca, E. (2016). Formación dialógica del profesorado. Reencanto con la profesión docente. *Revista Padres y Maestros*, 367, 11-16. doi:pym.i367.y2016.002

- Roca, E. (14 de marzo de 2018). Grupo de mujeres docentes Sherezade. Dialogando el feminismo. *El Diario Feminista*. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2018/03/14/grupo-de-mujeres-docentes-sherezade-dialogando-el-feminismo/>
- Roca, E. (28 de noviembre de 2018). Los círculos de amistad protegen ante el *bullying*. *El Diario Feminista*. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2018/11/28/los-circulos-de-amistad-protegen-ante-el-bullying/>
- Roca, E. (11 de marzo de 2019). Diálogo igualitario, feminismos y nuevas masculinidades alternativas. *El Diario Feminista*. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2019/03/11/dialogo-igualitario-feminismos-y-nuevas-masculinidades-alternativas/>
- Roca, E., Gómez-González, A., & Burgués, A. (2015). Luisa: Transforming personal visions to ensure better education for all children. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 843-850. doi:10.1177/1077800415614026
- Rodríguez-Navarro, H., Ríos, O., Racionero-Plaza, S., & Macías, F. (2014). New methodological insights into communicative acts that promote new alternative masculinities. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 870-875. doi:10.1177/1077800414537209
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Romero, M., García, R., Ortega, N., & Martínez, J. (2009). Influencia del maltrato infantil en el rendimiento escolar. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 7, 9-28. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icsa/LI_ProcCogn/Norma_Orte/7.pdf

- Rosenbluth, B., White, K., Garcia, C., Jackson, T., Aoki, A., Gamble, E., ..., & Garcia, L. (2002). *Expect Respect. A school-based program promoting safe and healthy relationships for youth*. Harrisburg: National Resource Center on Domestic Violence. Recuperado de https://vawnet.org/sites/default/files/materials/files/2016-09/NRC_Expect-full.pdf
- Rué, L., Martínez, I., Flecha-Fernández de Sanmamed, A., & Álvarez, P. (2014). Successful communicative focus groups with teenagers and young people: How to identify the mirage of upward mobility. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 863-869. doi:10.1177/1077800414537208
- Ruiz, L. (2010). *Free women (Mujeres Libres). Voices and memories for a libertarian future*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Ruiz, L. (2015). Transforming the vision of classic literature: A personal narrative of a researcher. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 899-905. doi:10.1177/1077800415614029
- Rutter, M., Sonuga-Barke, E. J. S., Beckett, C., Castle, J., Kreppner, J., Kumsta, R., ..., & Gunnar, M. R. (2010). Deprivation-specific psychological patterns: Effects of institutional deprivation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(1), 1-253. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40608153>.
- Sánchez-Aroca, M. (1999). Voices Inside Schools. La Verneda-Sant Martí: A School where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335. doi:10.17763/haer.69.3.gx588q10614q3831
- Sancho, E., & Pulido, C. (2016). El club de valientes de la Comunidad de Aprendizaje CPI Sansomendi. *Revista Padres y Maestros*, 367, 38-41. doi:pym.i367.y2016.007
- Sastre, A., & Escorial, A. (Coords.) (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Save the Children. Recuperado de

https://resourcecentre.savethechildren.net/node/10427/pdf/desheredados_pobreza_infantil_informe.pdf

- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J. (1986). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure.
- Secretaría de Estado de Servicios Sociales (2018). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 20. Datos 2017*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Seedat, S., Stein, M. B., Kennedy, C. M., & Hauger, R. L. (2003). Plasma cortisol and neuropeptide Y in female victims of intimate partner violence. *Psychoneuroendocrinology*, 28, 796-808. doi:10.1016/S0306-4530(02)00086-0
- Serradell, O. (2015). Aisha: From being invisible to becoming a promoter of social change. *Qualitative Inquiry* 2015, 21(10), 906-912. doi:10.1177/1077800415614030
- Serrano, M. Á., Mirceva, J., & Larena, R. (2010). Dialogic imagination in literacy development. *Revista de Psicodidáctica*, 5(12), 191-205. Recuperado de <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/820/692>
- Sheppard, W. (2011). *An ecological approach to understanding physical child abuse and the impact on academics: Differences between behaviors in physically abused and nonabused children regarding parental disciplinary practices, family interaction and family events and their effects on social interaction and school success* [Tesis doctoral]. The

- Ohio State University. Recuperado de https://etd.ohiolink.edu/pg_10?::NO:10:P10_ETD_SUBID:75422
- Sheridan, M., Drury, S. S., McLaughlin, K. A., & Almas, A. (2010). Early institutionalization: Neurobiological consequences and genetic modifiers. *Neuropsychology Review*, 20(4), 414-429. doi:10.1007/s11065-010-9152-8
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, I., ..., & Wood, D. I. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), 232-246. doi:10.1542/peds.2011-2663
- Slaby, R. G., Roedell, W. C., Arezzo, D., & Hendrix, K. (1995). *Early violence prevention. Tools for teachers of young children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Smith, P. H., White, J. W., & Holland, L. J. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 93(7), 1104-1109. doi:10.2105/ajph.93.7.1104
- Snell, J. E., Rosenwald, R. J., & Robey, A. (1964). The wifebeater's wife: A study of family interactions. *Archives of General Psychiatry*, 11(2), 107-112. doi:10.1001/archpsyc.1964.01720260001001
- Snow, C. E., Lawrence, J., & White, C. (2009). Generating knowledge of academic language among urban middle school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(4), 325-344. doi:10.1080/19345740903167042
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O., & Harris, S. R. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, MD, US: Paul H. Brookes Publishing.

- Social Exclusion Unit (2001). *National strategy for neighbourhood renewal: Policy action team audit*. London: Cabinet Office.
- Soler (2001). *Dialogic reading: A new understanding of the reading event*. Harvard University [Tesis doctoral]. Graduate School of Education, Harvard University, Cambridge, M. A
- Soler, M. (2015). Biographies of “invisible” people who transform their lives and enhance social transformations through dialogic gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839-842. doi:10.1177/1077800415614032
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los Actos de Habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA [From Austin’s speech acts to communicative acts. Perspectives from Searle, Habermas and CREA]. *Signos*, 43, 363-375. doi:10.4067/S071809342010000400007
- Soler, M. & Pulido, C. (2012). Actos comunicativos y transformación de desigualdades sociales. *Lenguaje y Textos*, 36, 47-51. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/261507399> Actos comunicativos y transformación de desigualdades sociales
- Sordé, T. (Coord.), Aiello, E., Castro, M., Flecha-Fernández de Sanmamed, A., Gairal, R., Herrero, C., ..., & Soria, B. (2017a). *Guía para la comunidad educativa de prevención y apoyo a las víctimas de ciberacoso escolar*. Madrid: CNIIE.
- Sordé, T. (Coord.), Aiello, E., Castro, M., Flecha-Fernández de Sanmamed, A., Gairal, R., Herrero, C., ..., & Soria, B. (2017b). *Guía para la comunidad educativa de prevención y apoyo a las víctimas de violencia escolar*. Madrid: CNIIE.

- Sordé, T. & Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos*, 43(2), 377-391. doi:10.4067/S0718-09342010000400008
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999) (Eds.). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stein, N. D., Mennemeier, K., Russ, N., Taylor, B., Konstan, E., Herrera, L., ..., & Hairston, O. (2010). *Shifting Boundaries: Lessons on Relationships for Students in Middle School*. Recuperado de <https://www.wcwoonline.org/images/stories/projects/datingviolence/ShiftingBoundaries.pdf>
- Stevens, A. L., Herrenkohl, T., Mason, W. A., Smith, G. L., Klevens, J., & Merrick, M. T. (2018). Developmental effects of childhood household adversity, transitions, and relationship quality on adult outcomes of socioeconomic status: Effects of substantiated child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 79, 42-50. doi:10.1016/j.chiabu.2018.01.031
- Stone, C. B., Barnier, A. J., Sutton, J., & Hirst, W. (2010). Building consensus about the past: Schema consistency and convergence in socially shared retrieval-induced forgetting. *Memory*, 18(2), 170-184. doi:10.1080/09658210903159003
- Strauss, M. A. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence Against Women*, 10(7), 790-811. doi:10.1177/1077801204265552
- St. Petersburg-USA Orphanage Research Team (2008). The effects of early social-emotional and relationship experience on the development of young orphanage children. The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 73(3). doi:10.1111/j.1540-5834.2008.00483.x.

- Tellado, I., López-Calvo, L., & Alonso-Olea, M. J. (2014). Dialogic design of qualitative data collection for researching the mirage of upward mobility. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 856-862. doi:10.1177/1077800414537207
- Tellado, I., & Sava, S. (2010). The role on non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163-176. Recuperado de <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/822/694>
- Tessier, N. G., O'Higgins, A., & Flynn, R. J. (2018). Neglect, educational success and young people in out-of-home care: Cross-sectional and longitudinal analices. *Child Abuse & Neglect*, 75, 115-129. doi:10.1016/j.chiabu.2017.06.005
- Tottenham, N. (2012). Risk and Developmental Heterogeneity in Previously Institutionalized Children. *Journal of Adolescent Health*, 51, S29-S33. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.04.004
- Tottenham, N., Hare, T. A., Quinn, B. T., McCarry, T. W., Nurse, M., Gilhooly, T., ..., & Casey, B. J. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental Science*, 13(1), 46-61. doi:10.1111/j.1467-7687.2009.00852.x
- Uccelli, P., Phillips-Galloway, E., Barr, C., Meneses, A., & Dobbs, C. L. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337-356. doi:10.1002/rrq.104
- UE (2011). Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. 2011/C 191/01. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32011H0701%2801%29>

UNICEF (2008). Estrategia de protección de la infancia del UNICEF. *E/ICEF/2008/5/Rev. 1*, 20 de mayo de 2008. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/protection/files/CP_Strategy_Spanish.pdf

UNICEF (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino.pdf>

UNICEF (2017). *Estado mundial de la infancia. Niños en un mundo digital*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC_2017_SP.pdf

UNICEF (julio de 2017). *Niños en cuidados alternativos*. Recuperado de <https://data.unicef.org/topic/child-protection/children-alternative-care/>

UNICEF (2018). *Informe anual 2017. Para cada niño, una oportunidad*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Informe_Anual_2017_ES.pdf

UN Women (2017). *Hechos y cifras: Acabar con la violencia contra mujeres y niñas*. Recuperado de: <http://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>

UN Women Annual Report (2017-2018). New York: Oisika Chakrabarti. Recuperado de <http://annualreport.unwomen.org/en/2018>

UN Women (2018). *Hacer las promesas realidad: La igualdad de género en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2018/2/gender-equality-in-the-2030-agenda-for-sustainable-development-2018>

- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology, 28*(6), 1106-1114. doi:10.1037/0012-1649.28.6.1106
- Valls, R. (2014). Contributions for eradicating gender violence: Female empowerment and egalitarian dialogue in the methodological foundations of FACEPA women's group. *Qualitative Inquiry, 20*(7), 909-915. doi:10.1177/1077800414537217
- Valls, R., Puigvert, L., & Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers socialization and prevention. *Violence Against Women, 14*(7), 759-785. doi:10.1177/1077801208320365
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*, 71-87. doi:10.35362/rie460717
- Van IJzendoorn, M. H., Lujik, M. P. C. M., & Juffer, F. (2008). IQ of children growing up in children's homes. A meta-analysis on IQ delays in orphanages. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*(3), 341-366. doi:10.1353/mpq.0.0002
- Van IJzendoorn, M. H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E. J. S., Gunnar, M. R., Vorria, P., McCall, R. B., ..., & Juffer, F. (2011). Children in institucional care: Delayed development and resilience. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 76*(4), 8-30. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00626.x
- Venezky, R. L. (2002). The history of reading research. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*, 3-38. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Vidu, A. (2017). *Networks of solidarity. Students mobilizations against sexual violence in universities* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/402514#page=1>

- Vidu, A. (28 de mayo de 2019). Chicas adolescentes y violencia de género. Por qué debemos prestarle atención. *El Diario Feminista*. Recuperado de <https://eldiariofeminista.info/2019/05/28/chicas-adolescentes-y-violencia-de-genero-por-que-tenemos-que-prestarle-atencion/>
- Vidu, A., Schubert, T., Muñoz, B., & Duque, E. (2014). What students say about gender violence within universities: Rising voices from the communicative methodology of research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 883-888. doi:10.1177/1077800414537211
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, & Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10, 1-12. doi:10.3390/su10072138
- Villarejo, B. (2016). *Lenguaje del deseo vinculado a la no violencia en el colectivo adolescente. Análisis de sus interacciones «on line» respecto a los productos audiovisuales alternativos* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/115648/1/BVC_TESIS.pdf
- Viner, R. M., & Taylor, B. (2005). Adult health and social outcomes of children who have been in public care: Population-based study. *Pediatrics*, 115(4), 894-899. doi:10.1542/peds.2004-1311
- Vygotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1ª ed. 1978). Barcelona: Austral.
- Vygotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje* (1ª ed. 1962). Barcelona: Paidós.
- Way, A. K., Zwier, R. K., & Tracy, S. J. (2015). Dialogic interviewing and flickers of transformation an examination and delineation of interactional strategies that promote participant self-reflexivity. *Qualitative Inquiry*, 21(8), 720-731. doi:10.1177/1077800414566686

- Waldinger, R. J., & Schulz, M. S. (2010). What's love got to do with it? Social functioning, perceived health, and daily happiness in married octogenarians. *Psychology and Aging*, 25(2), 422-431. doi:10.1037/a0019087
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva* (1ª ed. 1978). Madrid: Fondo de Cultura económica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Whittaker, J. K., Holmes, L., del Valle, J. F., Ainsworth, F., Andreassen, T., Anglin, J., ..., Zeira, A. (2017). Acogimiento residencial terapéutico para niños y adolescents: Una declaración de consenso del grupo de trabajo internacional sobre acogimiento residencial terapéutico. *Psicothema*, 29(3), 289-298. doi:10.7334/psicothema2016.172
- Withington, T., Duplock, R., Burton, J., Eivers, A., & Lonne, B. (2017). Exploring children's perspectives of engagement with their carers using factor analysis. *Child Abuse & Neglect*, 63, 41-50. doi:10.1016/j.chiabu.2016.11.022
- Wolfe, D. A., Jaffe, P. G., & Crooks, C. V. (2006). *Adolescent risk behaviors: Why teens experiment and strategies to keep them safe*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A. L., Grasley, C., & Reitzel-Jaffe, D. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: A controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 279-291. doi:10.1037/0022-006X.71.2.279
- Yuste, M., Serrano, M. Á., Girbés, S., & Arandia, M. (2014). Romantic love and gender violence: Clarifying misunderstandings through communicative organization of the research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 850-855. doi:10.1177/1077800414537206

Zeanah, C. H.; Gunnar, M. R.; McCall, R. B.; Kreppner, J. M., & Fox, N. A. (2011). Sensitive periods. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 147-162.
doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00631.x

ANEXOS

ANEXO I. *Protocolo ético de consentimiento de participación en la investigación de las personas implicadas*



Protocolo ético de consentimiento de participación en la investigación en curso:

"LA LECTURA DIALÓGICA COMO MEDIDA CIENTÍFICA PARA LA SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO: EL CASO DE UN RECURSO RESIDENCIAL EN CANTABRIA".

Yo, _____, con DNI _____, en calidad de participante en las tertulias dialógicas / Educadora social / Técnico auxiliar (tachar lo que no proceda); accedo a participar en este estudio siendo parte activa de todo el proceso de investigación y habiendo recibido toda la información sobre su propósito y finalidad.

Asimismo,

1. Se me ha informado de que esta investigación forma parte del proyecto de tesis doctoral de Marifa Salceda Mesa, bajo la dirección de la Dra. Adriana Aubert Simón (Universitat de Barcelona) y la tutela de la Dra. Ana Vidu Afloarei (Universidad de Deusto).
2. Doy mi consentimiento expreso a la posibilidad de grabar en audio las tertulias dialógicas, grupos de discusión o entrevistas en las que participe, pudiendo revocar esta concesión en cualquier momento del proceso.
3. Doy mi consentimiento expreso a que la información obtenida durante el proceso de investigación y los resultados de este estudio puedan ser objeto de divulgación en reuniones, Congresos y publicaciones científicas; salvaguardando siempre la confidencialidad de los datos de carácter personal y mi anonimato.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo:

En Santander, a _____ de _____ de 2019

Objeto: Este trabajo de investigación tiene como objeto de estudio concreto el impacto de la lectura dialógica en la socialización preventiva de la violencia de género en el contexto de un recurso residencial concertado dependiente de los Servicios Sociales del Gobierno de Cantabria. El estudio pretende analizar las transformaciones que se incorporan en el pensamiento, las relaciones y las vidas de un grupo de mujeres a través de las interacciones y el diálogo mediado en Tertulias Dialógicas por publicaciones de alto impacto científico en la prevención y superación de la violencia de género y clásicos de la literatura universal.

Diseño/metodología: El conjunto del trabajo se fundamenta en la perspectiva de investigación comunicativa crítica, en la que el diálogo igualitario durante todo el proceso y entre todas las personas participantes en las sesiones de lectura dialógica y en el estudio (menores, educadoras sociales e investigadoras), aporta relatos que reflejan la construcción compartida de la realidad de la transformación y aseguran la precisión y fiabilidad de los resultados y conclusiones del estudio.

Aportaciones y resultados: Con esta investigación, pretendemos contribuir a aumentar las evidencias ya existentes sobre la lectura dialógica como medida científica eficaz para la prevención y superación de la violencia de género en nuestra sociedad.

Implicaciones prácticas: La participación en las tertulias dialógicas contribuye a mejorar las vidas de todas las personas implicadas y a generar redes de apoyo solidario para la superación de distintas formas de violencia, aumentando las expectativas de un futuro mejor para las mujeres.

Valor añadido: Si bien ya contamos con evidencias sólidas de la transferibilidad y universalidad de la lectura dialógica y sus beneficios simultáneos en el desarrollo cognitivo, emocional y social; la proliferación de cada vez más investigaciones situadas en diferentes contextos que demuestran científicamente su contribución específica a la prevención y superación de la violencia de género, incrementa la difusión y el impacto social de medidas científicas para su erradicación.

Palabras clave: Tertulias dialógicas, socialización preventiva de la violencia de género, recursos residenciales con menores bajo guarda o tutela institucional.

ANEXO II. *Guión de Grupo de Discusión con orientación comunicativa (I): «Voces contra el silencio»*

Guión de Grupo de Discusión Comunicativo (I)

Santander, viernes, 22 de junio de 2018

P: El pasado viernes 1 de junio de 2018 formamos parte en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria de un momento histórico en nuestro país, pues por primera vez una universidad española realizaba un acto a nivel institucional para romper el silencio sobre la violencia de género y el acoso sexual en las universidades españolas. Primero vimos el **documental «Voces contra el silencio»**, que ha ganado el Globo de Oro en el *World Media Festival* de Hamburgo, y después tuvimos la posibilidad de participar de un diálogo abierto sobre este tema. ¿Sabías que la Violencia de Género y el acoso sexual son todavía hoy un tema tabú del que casi nadie habla en las universidades?

P: A vosotras todavía os queda al menos un año para poder ir a la universidad como estudiantes, ¿pero era la primera vez que entrabais a una facultad? ¿Y qué os parece que fuera para ver un documental y participar en un debate sobre violencia de género y acoso sexual?

P: Algunas personas, tras ver este documental, dicen que son conscientes de que hay situaciones que son violencia de género y acoso sexual que antes, por ejemplo, pensaban que no porque son situaciones quizá que hemos normalizado. ¿Os han ocurrido algunas de estas situaciones o habéis visto cómo a otras mujeres les sucedían? ¿Cuáles?

P: ¿Y por qué creéis que muchas mujeres no se atreven a denunciar?

P: En el documental, hay mujeres que dicen que fue peor denunciarlo que sufrirlo, por lo que la clave es que todas tengamos una red de apoyo que nos crea, nos proteja y nos defienda. ¿Qué pensáis sobre esto?

P: Otra cosa importante que se comentó fue que hay que empezar a hablar más de estos temas, ¿qué os parece?

P: ¿Se os ocurre algo más que podamos hacer para cambiar esto?

ANEXO III. *Guión de Grupo de Discusión con orientación comunicativa (II): «Un año compartiendo tertulias dialógicas»*

Guión de Grupo de Discusión Comunicativo (II)

Agosto de 2019

P: ¿Qué os parece que hayamos leído ya tantos libros clásicos?

P: ¿Os imaginabais al principio que iba a ser así?

P: ¿Por qué queréis que sigamos compartiendo estas lecturas en tertulias dialógicas?

P: También hemos hablado muchas veces de las mejoras que dice la ciencia que tiene participar en tertulias dialógicas, como que aprendemos más y más rápido y también mejoramos a la hora de comunicarnos. ¿Os ha pasado a vosotras? ¿En qué lo notáis?

P: Otra transformación es que aprendemos a relacionarnos mejor, a entendernos, a escucharnos, a generar más solidaridad entre nosotras. ¿Qué pensáis sobre esto?

P: ¿Ha cambiado en algo la convivencia entre vosotras desde que hacemos tertulias dialógicas? ¿Y con las educadoras?

P: ¿Qué pensáis que hemos aprendido las unas de las otras dialogando tanto sobre este tema de la socialización en la violencia o de cómo avanzar hacia relaciones igualitarias?

ANEXO IV. *Guión de Relato Comunicativo (I): «Las educadoras sociales se unen a la revolución dialógica»*

Guión de Relato Comunicativo (I)

Junio y agosto de 2019

P: Llevamos ya un año compartiendo tertulias dialógicas, ¿qué ha supuesto esto para vosotras a nivel profesional? ¿Y a nivel personal?

P: ¿Ha habido cambios en vuestra forma de trabajar? ¿Y en la forma de afrontar las relaciones entre el equipo educativo?

P: ¿Por qué decidisteis uniros al Seminario de formación dialógica del profesorado «Compartiendo palabras»?

P: ¿Qué ha supuesto para vosotras conocer las evidencias científicas en el ámbito de la educación social?