

La escalera de la **provención**

Guía práctica para abordar el conflicto con perspectiva género en el aula universitaria

ècp escola de cultura de pau

UAB Universitat Autònoma de Barcelona

MINISTERIO DE IGUALDAD

Instituto de las MUJERES

Esta guía ha sido finalizada en noviembre de 2021.
Autoras: Cécile Barbeito, Eugènia Boada y Marina Caireta
Edición: Escola de Cultura de Pau de la Universitat Autònoma de Barcelona
Diseño y maquetación: Lucas Wainer
Revisión y traducción: Paul Zalduendo.
Fotografía de portada: Maria Sansolí

Para citar este documento:
Cécile Barbeito, Eugènia Boada y Marina Caireta. La escalera de la provención. Guía práctica para abordar el conflicto con perspectiva género en el aula universitaria. Bellaterra: Escola de Cultura de Pau.

Las imágenes y fragmentos de texto que se han utilizado para esta publicación se inscriben en la legalidad establecida por el artículo 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de propiedad intelectual.

Los contenidos de esta guía pueden ser libremente reproducidos y difundidos, siempre que se cite adecuadamente la fuente, con referencia al título y a la entidad editora.

Escola de Cultura de Pau
Edificio B13, Carrer de Vila Puig,
Universitat Autònoma de Barcelona,
08193 Bellaterra (España)
Tel. (+34) 93 581 14 14
Web: http://escolapau.uab.cat

Índice

1. Introducción 4

1.1. Superar violencias en y desde las aulas 4
1.2. ¿Por qué el abordaje del conflicto? 4
1.3. ¿Por qué con perspectiva de género? 4
1.4. ¿Por qué en la universidad? 5
1.5. ¿Por qué integramos la educación por la paz y la perspectiva de género en la universidad? 5

2. La escalera de la provención con perspectiva de género 7

2.1. ¿Qué es la provención? 7
2.2. Consecuencias de aplicar o no la escalera de la provención 7

3. Los 7 peldaños de la provención 9

3.1. La presentación 9
3.2. El conocimiento 11
3.3. La confianza 12
3.4. El aprecio 15
3.5. La comunicación 18
3.6. La toma de decisiones y participación en los diálogos colectivos 24
3.7. La cooperación 28

4. Cómo utilizar la guía 32

5. Bibliografía 33

1. Introducción

Esta guía ofrece orientaciones para introducir la metodología de la **Escalera de la Provención** en las aulas universitarias. Esta es una herramienta procedente de la educación por la paz que, a través de 7 pasos consecutivos, facilita la creación de un clima de convivencia positivo y participativo, al mismo tiempo que prepara al grupo de docentes para la transformación positiva del conflicto y la construcción de relaciones saludables.

1.1. Superar violencias en y desde las aulas

A pesar de los esfuerzos para mejorar la convivencia en las aulas como estrategia para educar en y para la cultura de paz, la existencia de violencias en el espacio educativo es aún un hecho habitual. Según un informe de Amnistía Internacional sobre acoso escolar en España de mayo de 2019, "las estimaciones oficiales, cuando las hay, no captan el acoso escolar en toda su extensión y no ofrecen datos desglosados por orientación sexual, identidad de género, etnia, posición socioeconómica u otros motivos potenciales de discriminación (...). Las formas no físicas de acoso, como los insultos, el acoso y la exclusión social, suelen pasar desapercibidas y no se documentan por los cauces oficiales" (Amnistía Internacional, 2019:36).

Aunque todas estas violencias y discriminaciones se atraviesan unas a las otras, observamos que, tanto las teorías y prácticas de promoción de la convivencia y resolución de conflictos en el ámbito educativo como el mismo enfoque de análisis de las violencias existentes, distan mucho de haber incorporado una mirada de género de manera significativa. Es por esta razón que enfocamos este material desde la interseccionalidad de género y lo planteamos como una **herramienta para fortalecer la perspectiva de género a través de la promoción de la convivencia y resolución de conflictos en el ámbito educativo universitario.** Entendemos es esta es una manera relevante de contribuir a corregir los déficits identificados y promover la educación en relaciones pacíficas e igualitarias, la coeducación y el fomento de la igualdad de oportunidades.

En paralelo, esta guía busca colaborar en la implementación de la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible, en su objetivo (ODS) número cuatro: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" y cinco: conseguir la igualdad entre géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas".

1.2. ¿Por qué el abordaje del conflicto?

Los conflictos y las desigualdades de género son dos de los problemas a los cuales la comunidad educativa tiene que hacer frente en la actualidad y ante los que tiene que diseñar respuestas. La escuela, así como la universidad, son clave en la construcción de valores y el desarrollo de habilidades para la convivencia y la construcción de relaciones igualitarias, puesto que constituyen el principal espacio de socialización donde menores y jóvenes se relacionan con iguales, y probablemente el único donde hay un fin educativo explícito y socialmente reconocido. Por eso, es relevante que una cosa tan cotidiana, y al mismo tiempo tan significativa, como la calidad de las relaciones que se viven en el día a día, no sean abordadas desde un currículum oculto incoherente con el currículum explícito, sino que sean abordadas de manera formal, educativa y consciente en base a valores y criterios de paz e igualdad.

Sorprendentemente, a menudo el profesorado expresa no sentirse con las herramientas y capacitación adecuada para el abordaje de esta cuestión, tal como recoge el documento *Bullying i ciberbullying en l'educació primaria a Catalunya* cuando indica que: "El 76% del profesorado no se siente suficientemente preparado para afrontar las situaciones de acoso escolar" (Sidrera et al., 2019:27). Con esta guía queremos ayudar a subsanar esta carencia aportando herramientas al profesorado, en este caso universitario. Constatamos que la educación por la paz, a través de la provención, es una de las herramientas más útiles para poder abordar los conflictos de forma constructiva en todas las etapas educativas.

1.3. ¿Por qué con perspectiva de género?

La Como menciona Montserrat Rifà Valls (2018:5), la perspectiva de género, aplicada en el mundo universitario, "es una política integral para promover la igualdad de género y la diversidad en la investigación, la docencia y la gestión de las universidades, todos ellos ámbitos afectados por diferentes sesgos de género. Como estrategia transversal, implica que todas las políticas tengan en cuenta las características, necesidades e intereses tanto de las mujeres como de los hombres, distinguiendo los aspectos biológicos (sexo) de las representaciones sociales (normas, roles, estereotipos) que se construyen cultural e históricamente de la feminidad y la masculinidad (género) a partir de la diferencia sexual".

Las actividades docentes son una parte muy importante de la actividad universitaria del alumnado. Por ello, es relevante, para que la universidad avance en este sentido, promover estrategias para incorporar la perspectiva de género. La publicación de este material va en esa dirección.

1.4. ¿Por qué en la universidad?

La universidad tiene por misión la formación de personas jóvenes como futuras profesionales de excelencia. Para conseguirlo, tiene el reto de formarlas en **competencias transversales,** puesto que estas son clave para su éxito profesional a la vez que personal. Las competencias transversales son un conjunto de capacidades esenciales y básicas para desarrollarse eficazmente en el puesto de trabajo, obtener un trabajo de calidad y poder reciclarse siguiendo los cambios (Universitat Autònoma de Barcelona [UAB], 2017). Algunas pueden variar según el ámbito profesional[1], otros son comunes en todos ellas, dado que se requieren en cualquier entorno social. Este material pone el foco en cómo desarrollar en el alumnado aquellas competencias comunes vinculadas a la convivencia pacífica y potenciadora de las personas. A la vez, esto nos permite promover un clima pacífico, participativo y motivador en el aula que facilita el buen desarrollo de nuestras asignaturas.

Por otro lado, los estatutos de las universidades a menudo recogen el valor y compromiso con la cultura de paz. Por ejemplo, los estatutos de la UAB plantean **"la orientación de la docencia, la investigación y la actividad universitaria hacia la cultura de la paz** y el respecto de los derechos humanos" (artículo 3.4d) y "la educación en los valores cívicos y sociales propios de una sociedad democrática" (artículo 4.g). Esta universidad también se propone "la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres" (artículo 8) abordando **"la promoción de la perspectiva de género en los contenidos de las enseñanzas** y de la investigación" (artículo 8.*2d) (Universitat Autònoma de Barcelona [UAB], 2017).

Figura 1. **Competencias transversales**

Competencias universitarias transversales vinculadas a la transformación de conflictos:
. Iniciativa, implicación y responsabilidad
. Toma de decisiones y resolución de problemas
. Trabajo en equipo y relaciones interpersonales
. Comunicación y autorregulación de las emociones
. Adaptación y flexibilidad
. Pensamiento crítico y compromiso ético

Fuente: Las competencias transversales en los entornos de Pràcticum, UAB. https://serveis.uab.cat/canalce/node/663

Hacer realidad estos compromisos tiene que ver con ofrecer oportunidades al alumnado para conocer y reflexionar sobre QUÉ significan y, sobre todo, con mostrarlos CÓMO llevarlos a la práctica a través de la vida al campus, dentro y fuera del aula. Con este material queremos facilitar al profesorado universitario estrategias para introducir de forma transversal la cultura de paz y la perspectiva de género en las aulas.

1.5. ¿Por qué integramos la educación por la paz y la perspectiva de género en la universidad?

Planteamos hacer explícita la conexión entre la educación por la paz, marco para el abordaje del conflicto en la clase y la perspectiva de género porque son paradigmas que ponen el foco en el cuidado de las relaciones y el desarrollo de cualidades humanas que enlazan, como hemos visto, con las competencias transversales a las que las universidades quieren dar respuesta y con las políticas con las que, a menudo, están comprometidas. A la vez, facilita la creación de un clima de convivencia positivo y participativo y la transformación constructiva del conflicto, cosa que mejora la calidad de la docencia.

El hecho que tenga perspectiva de género significa que tiene en cuenta el impacto de la socialización de género en las personas, y pretende contrarrestar visiones patriarcales con otras aportadas desde el feminismo. De manera genérica, algunos aspectos de la relación estrecha entre la educación por la paz y la aportación de los feminismos son los siguientes:

- Tanto la educación por la paz como la perspectiva de género ponen el foco, la atención, la energía y el cuidado en las relaciones y las estructuras que se crean en los grupos. No dirigir con conciencia y responsabilidad el "como estamos mientras hacemos" y el "como lo hacemos para hacer" nos puede llevar a reproducir fácilmente dinámicas competitivas, individualistas, sexistas y discriminadoras, a menudo naturalizadas en nuestro entorno sociocultural.

- Desde estas dos ópticas se da valor a la comunicación con una mirada amplia, teniendo en cuenta el lenguaje no verbal y todas aquellas dimensiones comunicativas asociadas tradicionalmente al mundo femenino: vulnerabilidad, ayuda mutua, cuidado, emociones, sensibilidad, delicadeza, lenguaje corporal, empatía, asertividad, horizontalidad, entre otras.

1. Ponemos como ejemplo el modelo de competencias profesionales para la investigación de la UAB, donde se identifican algunas de carácter específico y otras generales. https://www.uab.cat/web/investigar/itineraris/la-recerca/carrera-professional/model-competencies-professionals-investigadors-uab-1345718565787.html

- Estos dos paradigmas apuestan por cambios sistémicos. La perspectiva de la educación para la paz pone énfasis en educar en una cultura positiva del conflicto, que entiende que los conflictos son connaturales a las interacciones humanas y palancas de transformación, tanto para forjar relaciones más sanas, sostenibles y alegres como para aprender y evolucionar a partir de buscar soluciones creativas a los problemas que originan conflictos. En coherencia con este planteamiento, los feminismos apuestan también por un cambio estructural, puesto que la cultura patriarcal promueve lógicas de dominación y discriminación que, a pesar de impactar de manera muy diferente a hombres y mujeres y otras identidades disidentes, en última instancia no hacen bien al común de la humanidad ni de la vida.

- La reflexión sobre el poder, los privilegios y las opresiones es común tanto en la educación para la paz como en la perspectiva de género. El interés, pues, es la toma de conciencia de los privilegios desiguales que vivimos para hacer un uso responsable. Dicho de otra manera, es reflexionar y ensayar sobre usos de las fortalezas y capacidades basadas en el apoyo mutuo, la solidaridad, la confianza, que aprecien la diversidad y que beneficien el bien común. Tanto la educación para la paz como los feminismos quieren subvertir las dinámicas de dominación y los abusos de poder.

- Por último, el fomento de la cultura de paz con perspectiva de género será más efectivo cuanto más se lleve a la práctica de manera transversal y coherente en todos los ámbitos, en este caso, del mundo universitario. Por lo tanto, hace falta coherencia entre los objetivos, los resultados de aprendizaje, los contenidos, los ejemplos y lenguaje utilizados, las fuentes seleccionadas, los métodos docentes y de evaluación, y la gestión del entorno de aprendizaje.

Figura 2. **Por que aprender a abordar el conflicto en el ámbito universitario. Ideas clave.**

- La universidad forma personas multiplicadoras y con posibilidad de liderazgo e influencia social.
- Las personas profesionales necesitan formarse en competencias transversales.
- Formar personas multiplicadoras en competencias transversales para la paz y la equidad de género es estratégico para la mejora social.
- Las universidades tienen una responsabilidad social en la promoción de la cultura de paz y la equidad de género.
- Fomentar relaciones más igualitarias y cuidadosas mejora las condiciones de aprendizaje del alumnado y de docencia del profesorado.
- La educación para la paz y la perspectiva de género conjuntamente fortalecen un enfoque de relaciones pacíficas y potenciadoras de las personas, desde la comunicación no violenta y la perspectiva positiva del conflicto. Ponen consciencia a los privilegios y a las relaciones de poder, y proponen herramientas transversales para integrar en la cotidianidad de cómo hacemos las cosas en el aula y acabar naturalizándolas.



Fuente: Freepik

2. La escalera de la provención con perspectiva de género

2.1. ¿Qué és la provención?

La provención[2] se define como aquello que podemos hacer para prepararnos para abordar un conflicto antes de desencadenarse una crisis que nos desborde. Concretando más, según Paco Cascón (junio, 2021), "la idea **de la provención es proveer a toda la comunidad educativa de un conjunto de habilidades, herramientas y estructuras que hagan frente a los conflictos antes de que sean una crisis.** Es decir, promover las actitudes y valores que creen unas relaciones saludables y faciliten que cuando empiecen a surgir conflictos se puedan resolver de la mejor manera por todas las partes involucradas". En las actividades educativas lo concretamos al desarrollar **la escalera de la provención** (Cascón, 2001). Esto hace que, más allá de evitar muchos conflictos innecesarios fruto de malentendidos, los que emergen se conviertan en fuente de crecimiento personal y grupal.

La escalera de la provención busca actuar de raíz. Dado que la raíz de los conflictos es la insatisfacción de las necesidades básicas, la provención se plantea como responder a necesidades emocionales individuales y colectivas de un grupo, principalmente la seguridad, el reconocimiento, la pertenencia y la conexión.

Como indica la figura 3, la escalera de la provención consta de siete escalones: presentación (1), conocimiento (2), confianza (3), aprecio (4), comunicación (5), toma de decisiones (6) y cooperación (7). Cada uno de ellos responde a las necesidades mencionadas: la presentación y confianza trabajan la seguridad, el conocimiento y aprecio cuidan del reconocimiento y la pertenencia, y la comunicación y toma de decisiones responde sobre todo a la conexión y la seguridad; la cooperación las incluye todas.

Es recomendable trabajar los distintos escalones progresivamente y de forma consciente. Por un lado, al inicio del curso con algunas actividades específicas de acogida y generación de grupo, por otro, a lo largo del curso a través del cuidado en la forma de comunicarnos y relacionarnos en clase en partir de la actitud docente y la metodología de aula.

La provención parte de **los valores del cuidado, el respeto y la empatía, tanto para con otros como hacia una misma.** Esto la hace un recurso pedagógico muy adecuado para trabajar con perspectiva de género. Al mismo tiempo, la provención busca crear condiciones de trabajo que favorezcan el aprendizaje personal con exigencia y responsabilidad. Por eso busca crear un marco de referencia claro y compartido respecto a cómo organizarnos y un ambiente de trabajo desde el apoyo mutuo.

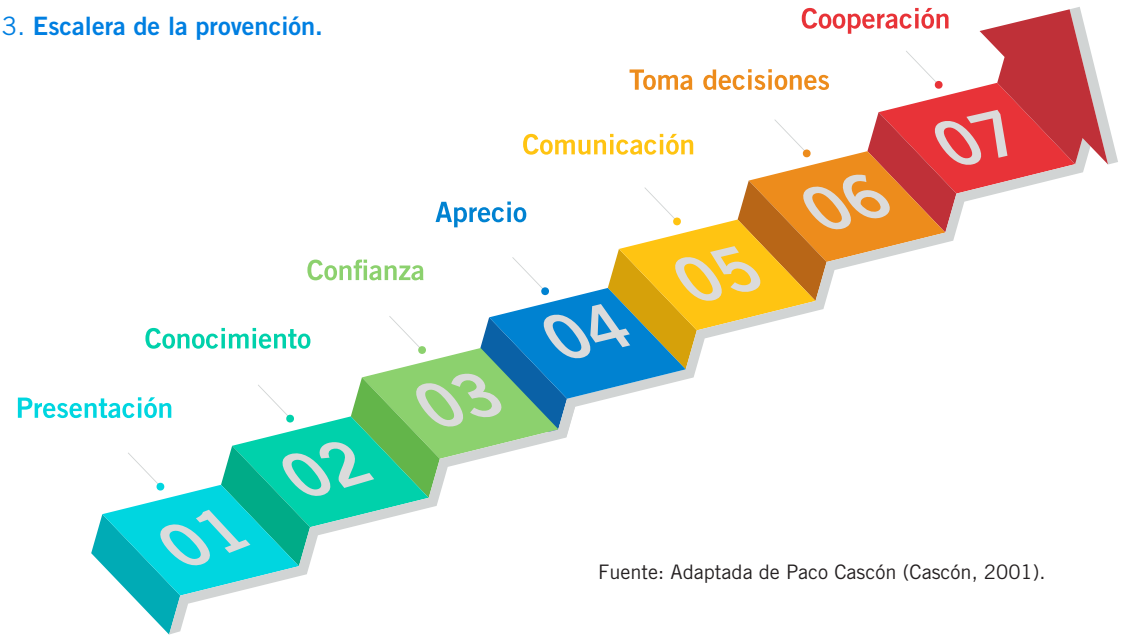
2.2. Consecuencias de aplicar o no la escalera de la provención

La provención no es el único instrumento para abordar los conflictos, pero es el que permite trabajar con anticipación las condiciones para una convivencia pacífica. No necesariamente la convivencia y la cooperación se dan de forma espontánea en un grupo educativo. Hay que dirigir, invitar y fomentar, con conciencia y de forma explícita y formal, unas relaciones y un espacio participativo igualitario y seguro.

El objetivo de la provención no es evitar que se den situaciones de conflicto, sino que las personas y grupos

2. El término 'provención' fue acuñado por John Burton en *Conflict: Resolution and Provention* (1990)

Figura 3. **Escalera de la provención.**



Fuente: Adaptada de Paco Cascón (Cascón, 2001).

tengan habilidades y estrategias para afrontarlos de forma constructiva y no violenta, para que sean oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal y colectivo. Como muestra la Figura 4, se pueden identificar consecuencias positivas por el hecho de fomentar cada escalera de la escala de provención, pero también las consecuencias negativas por el hecho de no desarrollarlos suficientemente.

Con tal de minimizar los riegos de no aplicar la escalera de la provención, se explica a continuación, cuáles son los resultados esperados de cada uno de sus peldaños.

Figura 4. **La escalera de la provención. Consecuencias de aplicarla y de no aplicarla.**



Fuente: Barrientos i Caireta (2021:60).



Fuente: Freepik

3. Los 7 peldaños de la provención

3.1. La presentación

La presentación es el primer peldaño de la escala de la provención. La presentación permite crear un clima de cordialidad desde el primer momento, cosa que, aparte de fomentar la participación, sobre todo de las personas más reservadas, facilita construir un buen acuerdo de objetivos y funcionamiento de la asignatura, y crear así las bases para un buen clima y ritmo de trabajo y unas relaciones saludables. Hacerlo de entrada brinda la oportunidad de crear desde el primer momento un espacio seguro e igualitario para todas.

El hecho de dedicar un tiempo de calidad inicial a la presentación, además, da un valor real a la atención y el énfasis que queremos dar a las personas y las relaciones en el grupo y el devenir de la asignatura. Una buena presentación incluye:
- Dar la bienvenida a todas las personas para invitar y facilitar que nos sentirnos parte del grupo.
- Poder mirarnos las caras y dedicar un tiempo a cada una para decir el nombre y aquello que se haya acordado para presentarnos.
- Establecer unas primeras normas de funcionamiento que incluyan hablar desde el "yo" evitando generalizaciones, apreciando sin juicio todas las presencias, nombres y maneras de estar[3].
- Ofrecer una primera experiencia de participación del grupo en la que se da espacio a todo el mundo.

En el primer contacto con un nuevo grupo, a menudo las personas nos sentimos vulnerables, tenemos necesidad de ser atendidas y reconocidas por el colectivo y saber con quién estamos. Sentirnos vistas y reconocidas como miembros del grupo, y que este muestre interés al conocernos y denominarnos por el nombre, así como reconocer las otras personas que forman parte y escuchar cómo quieren ser denominadas es significativo y genera conexión. También facilita el conocimiento y conexión con la docente. A su vez, una buena presentación cuida el proceso de incorporación y acogida de personas nuevas al grupo.

Estrategias para la presentación.

La principal estrategia para una buena presentación es planificar un buen plan de acogida que incorpore, más allá de las informaciones académicas, logísticas y de orientación profesional necesarias, alguna sesión para promover la cohesión de grupo y el conocimiento entre el alumnado y con su profesorado. Esto se puede hacer desde la facultad, o desde las asignaturas, incorporando en la planificación de las 2-3 primeras semanas el objetivo de presentación y conocimiento (ver el peldaño 2) entre las personas que conformarán el grupo. Todo ello juntamente con la creación de un buen acuerdo inicial de objetivos y funcionamiento a lo largo de la asignatura correspondiente.

3. Ver actividad 16. Acuerdos iniciales para la convivencia.

Algunas estrategias y actividades para llevar al aula

ACTIVIDAD 1. Gesto exclusivo

OBJETIVO

. Identificar las personas que componen el grupo.
. Conocer las compañeras y compañeros por el nombre y memorizar algunos nombres.
. Romper el hielo.

DESARROLLO

. Nos colocamos en círculo para crear una estructura espacial inclusiva donde nos vemos todas las caras.
. Hacemos uno primera ronda de nombres, una por una cada una dice el suyo, da un paso adelante y saluda con un gesto exclusivo suyo y todo el grupo repite el nombre y el gesto de la persona.
. Cuando acaba toda la ronda se pide a alguien que diga los nombres de compañeros que recuerda.

OTRAS INDICACIONES

. Encontraréis una variante complementaria de este juego en: https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/dinamicas/cat/07_GestExclusiu.pdf

Fuente: Escola de Cultura de Pau (ECP).

ACTIVIDAD 2. ¿De dónde viene tu nombre?

OBJETIVO

. Identificar las personas que componen el grupo por el nombre y memorizar algunos nombres.
. Conocer las personas del grupo.
. Romper el hielo
. Hacer visible la diversidad.

DESARROLLO

. Nos colocamos en círculo para crear una estructura espacial inclusiva donde nos vemos todas las caras.
. Lanzamos la consigna "Di tu nombre y explícanos de donde viene que te digan así".
. Empieza quién plantea la actividad y pasa la palabra a derecha o izquierda, cada cual explica su nombre hasta dar toda la vuelta al círculo.

Fuente: Desconocida.

ACTIVIDAD 3. Tesoros y nombres

OBJETIVO

. Conocer los nombres y algo más del resto de grupo.
. Romper el hielo.
. Promover la concentración.

DESARROLLO

. Nos colocamos en círculo para crear una estructura espacial inclusiva donde nos vemos todas las caras.
. El juego consiste en conseguir contar hasta el número más alto que el grupo pueda. Alguien empieza a contar diciendo el número 1, lo sigue quién tiene a la derecha diciendo el 2 y así consecutivamente en sentido derecho. Cada vez que toque un número donde haya un 3 o sea múltiplo de 3, la persona en lugar de decir el número dirá su nombre (Ejemplo: uno, dos, Pau, cuatro...; once, María, Ricard, catorce...; etc.).
. Si alguien a quien le toca decir su nombre falla se le puede pedir que pague prenda explicando algo suyo (así el grupo lo va conociendo) o indicando los nombres que recuerda de otras personas del grupo.

Fuente: ECP. (adaptada de Jean Schmitz).



Fuente: Freepik

Una de las aportaciones de los feminismos es el reconocimiento de la diferencia, de la diversidad y de "la otra"[4], a la vez que busca maneras específicas para cada grupo para que todas nos sentirnos parte. El conocimiento ayuda, a su vez, a aprender a reaccionar ante las propias dificultades y a romper con las etiquetas y estereotipos hacia las otras. En este sentido, a menudo, el conocimiento que tenemos de la otra (persona o grupo) es poco y sesgado, la conocemos solo en algunos aspectos, por experiencia propia o por información de terceros, y la etiquetamos condicionando nuestra actitud y expectativas, perdiendo parte del potencial que puede tener esta relación. Cuando aparecen situaciones de conflicto o de tensión, si no hay un conocimiento mutuo y de aprecio, magnificamos aquellos aspectos que nos distancian de la otra haciendo más grande la discrepancia y dificultando la transformación del conflicto.

3.2. El conocimiento

El conocimiento es el segundo peldaño de la escala de la provención. El conocimiento tiene por objetivo ir más allá de los nombres y dar espacio, intencionadamente, a conocernos mejor. Es decir, a trabajar el autoconocimiento y el conocimiento mutuo para identificar afinidades, diferencias, habilidades y características propias y del resto del grupo. Es importante promoverlo de manera formal y consciente, y tener presente que no todo el mundo tiene la misma facilidad abriéndose a las otras personas, ni tampoco todo el mundo siente la misma seguridad en el grupo.

Estrategias para el conocimiento

. Las **actividades y dinámicas** de conocimiento tienen el objetivo de buscar afinidades y cohesión entre personas para no dejarlo todo en la espontaneidad de los grupos naturales, es bueno hacer algunas a inicios de curso.
. Provocar situaciones donde haya que corresponsabilizarse de tareas y proyectos juntos, o **el aprendizaje desde la interacción social y cooperativa** son fuentes importantes de conocimiento.

Algunas estrategias y actividades para llevar al aula

ACTIVIDAD 4. Círculos de conocimiento

OBJETIVO

. Fomentar el conocimiento entre las personas del grupo

DESARROLLO

. Se lanza una pregunta al grupo. Algunos ejemplos pueden ser "explica un sueño que hace años que tienes"; "una situación en que vayas a hacer una cosa de la cual te sientes orgullosa"; "tu música preferida"; "una situación ridícula que te haya pasado y que cada vez que recuerdas rías"; "un recuerdo entrañable"; "un libro que recomendarías leer"; etc.
. Un objeto significativo hace de palo de la palabra, tiene la palabra quién lo sostiene, el resto escucha con atención. El objeto va pasando de persona a persona hasta que todo el mundo ha hablado.

OTRAS INDICACIONES

. Es bueno que inicie la ronda la persona que dinamiza la actividad, como manera de ejemplificar cómo funciona.

Fuente: ECP.

4. "La otra", entendida como la persona que percibimos como diferente a nosotras.

ACTIVIDAD 5. Patio de vecinos y vecinas

OBJETIVO

. Fomentar el conocimiento entre las personas del grupo.
. Promover la interaccion entre participantes.

DESARROLLO

. Se hacen dos círculos concéntricos. Las personas de dentro miran a las de fuera y al revés, de forma que el grupo queda organizado en parejas.
. Se da una consigna sobre la que hablar con la pareja (presentarse, expectativas de la asignatura, aficiones preferidas, etc.). Se deja un tiempo para qué las diversas parejas conversen (1-3 minutos).
. A la indicación cambian de pareja. Hace falta que esta sea clara (por ejemplo: “el círculo exterior se desplaza 3 personas a la derecha, el interior queda quieto”). Al cambiar de pareja se puede mantener la consigna sobre qué conversar o dar una consigna nueva.
. Al final cada persona habrá compartido conversación con 3-5 compañeras.

Fuente: Beristain y Cascón (2000/1986:34)

ACTIVIDAD 6. Presentación en parejas

OBJETIVO

. Fomentar el conocimiento entre las personas del grupo.
. Promover la interacción entre participantes del grupo.

DESARROLLO

. Se colocan en parejas.
. Se indica cuatro cosas que cada cual tiene que explicar a la pareja para presentarse (de dónde eres, dónde vives, qué edad tienes, qué bachillerato hiciste, donde sueñas trabajar cuando acabes de estudiar, donde han sido tus mejores vacaciones, con quién vives, una característica de tu carácter, etc.)
. Al acabar, cada pareja se junta con otra pareja formando grupos de 4. Cada cual presenta a la persona con la que ha trabajado explicando lo qué ha descubierto de ella en la primera parte del ejercicio. Posteriormente se hacen grupos de 8 y se repite.
. Se acaba el ejercicio compartiendo, en gran grupo, sensaciones del ejercicio y algunas curiosidades originales de los compañeros y compañeras.

Fuente: ECP.

3.3 La confianza

La confianza es el tercer peldaño de la escalera de la provención. La confianza es la sensación, el sentimiento de que se cumplirán las expectativas y los acuerdos establecidos, conmigo misma, con otra persona o con un grupo. La confianza en nosotras mismas, en los y las compañeras y en el grupo es necesaria para sentirnos parte del aula, crecer a través del grupo y, a la vez, hacerlo crecer y evolucionar.

Es la confianza la que nos permite, en conflicto, exponer nuestras partes vulnerables y mostrarnos desde la honestidad. Permite explorar miedos, sentimientos y angustias. Estas emociones forman parte de la vida humana, y afloran en los conflictos y en los retos importantes, como puede ser el hecho de superar una asignatura. La confianza es un ingrediente imprescindible para transformar el conflicto de manera constructiva.

El trabajo en torno la confianza y la mirada feminista van ligadas, los motivos son diversos. En primer lugar, para confiar tenemos que sentir que el grupo es un contexto seguro. Así pues, la confianza no se da por sí sola, sino que se construye a partir de experiencias. Es un proceso. Si desde el inicio de la asignatura tenemos cuidado planteando pequeños retos, individuales y colectivos, que vayan progresivamente de menor a mayor dificultad, y las complicaciones que surjan se van gestionando pacíficamente, la confianza crecerá paralelamente al progreso de los retos y del grupo.

Como ya hemos apuntado, la percepción de seguridad en el aula es diferente para cada persona y viene condicionada por varios factores que nos facilitan o dificultan la configuración del poder, las habilidades o el bienestar en un grupo. Algunos de estos factores son:



Fuente: Freepik

el género, la edad, el lugar de procedencia, el estado de salud física y mental, la orientación sexual, la clase socioeconómica, el hecho de conocer con profundidad las personas del grupo, la fluidez con el idioma y el lenguaje, la facilidad en las relaciones sociales, o el grado de comodidad en el aprendizaje, entre otros.

En segundo lugar, favorecer la confianza fomenta el espacio para vivir y expresar emociones, para aumentar el vocabulario y la precisión, y para mostrar aspectos de la vulnerabilidad de las personas. Cómo plantea Patricia García Lepetit (2021):

> La socialización de género es un factor importante que marca qué tipo de sentimientos son "adecuados" para los modelos de masculinidad y feminidad normativos: a las personas socializadas como hombres no se los permite tan fácilmente mostrar la vulnerabilidad mientras que sí que tienen más permiso a nivel social para mostrar rabia o marcar límites. (p.3)

Un espacio donde se da el permiso de sentir y expresar emociones facilita enormemente la transformación de conflictos. A la vez, la confianza es cosa de todas, implica responsabilidad y corresponsabilidad: responder y esperar que respondan. Supone también cuidarse mutuamente. Encarar aspectos de la vulnerabilidad y las emociones humanas en un grupo nos permite ensayar maneras de vivirlas de forma colectiva, transformando los mandatos de género que asocian la vulnerabilidad con la debilidad y respuestas individuales.

Por último, la confianza no se piensa, se siente. Fomentar la confianza tiene más que ver con el mundo de las emociones y sensaciones (habitualmente asociado al mundo femenino) que al de la razón (habitualmente asociado al mundo masculino, y que a la vez y probablemente en consecuencia, domina en el mundo académico). Esto hace que promover la confianza sea una de las maneras más rápidas de fortalecer el vínculo y de cohesionar el grupo, hecho que facilita mucho la colaboración, en el día a día y en caso de conflicto.

Así, pues, trabajar la confianza en las asignaturas universitarias facilita conseguir:

- Cuidar que el alumnado se sienta seguro, tanto con el proceso de la asignatura (por más difícil que esta sea percibida), como con el profesorado y el grupo. Esto facilita no tener miedo al error y a expresar dudas. También hace más fácil implicarse con motivación y creatividad en el proceso de indagación y aprendizaje que la materia supone.
- Crear las condiciones para que los conflictos se puedan abordar desde el respeto, la empatía, la honestidad y la cooperación.
- Promover la autoconfianza del alumnado. Esto es clave para desarrollar las competencias transversales vinculadas a saber solucionar problemas complejos y a adaptarse a situaciones laborales diversas.

Estrategias para la confianza

¿Qué hacer como docente para generar confianza? Esta se asocia a poder **predecir la conducta del profesorado,** establecer **límites claros** y coherentes, mostrar **buenas dotes de comunicación y saber generar empatía y respeto.** Por lo tanto:

. Tener claridad al definir y negociar las condiciones de la asignatura, haciendo una buena alianza inicial con el alumnado.

. Mostrar una actitud constante de diálogo y escucha.

. Marcar límites claros siendo congruente durante todo el curso con las condiciones y acuerdos pactados.

· Desarrollar un clima de cultura del error, donde nadie se tenga que avergonzar por decir cosas equivocadas. Reconocer los errores del profesorado con humildad y voluntad de mejora.

Todo ello aporta un marco de referencia para el trabajo y las relaciones que da seguridad y fomenta la responsabilidad. Recuerda que la confianza es un proceso, se consigue progresivamente a medida que demostramos que somos personas merecedoras de ella y somos coherentes con lo que hemos acordado.

Finalmente, confiar profundamente en las posibilidades de cada alumno y comunicarse desde este convencimiento.

Algunas estrategias y actividades para llevar al aula

ACTIVIDAD 7. Espejo invisible

OBJETIVO

. Fomentar la confianza en el grupo.
. Promover la interacción entre miembros del grupo.

DESARROLLO

. En parejas. Se sientan una persona delante de la otra. Se pide que se observen un momento en silencio y con atención (20-30 segundos).
. Seguidamente una de las dos personas tiene que decir 3 cosas que se imagine intuitivamente de la otra. Una vez esta acaba la otra confirma o no si son ciertas y explica cómo son en realidad.
. Se intercambian los roles y vuelven a hacer el ejercicio.
. Se deja un momento para que valoren como les ha ido (¿les ha sido fácil? ¿Les ha sorprendido? ¿Cómo lo han vivido?)
. Se acaba el ejercicio compartiendo en gran grupo algunas sensaciones del ejercicio y aquellos comentarios que surjan.

Fuente: ECP.

ACTIVIDAD 8. Pequeño círculo

OBJETIVO

. Fomentar la confianza en el grupo.
. Identificar temores y dificultades en torno a la asignatura.
. Escuchar cómo vive el alumnado la asignatura.
. Facilitar el buen progreso de la asignatura.

DESARROLLO

. En grupos de 6, se colocan en círculo, se les lanza una pregunta y responden una persona tras la otra haciendo una rueda de palabra en cada grupo pequeño, cada una tiene 1 minuto para responder. Al acabar la rueda tienen unos 3-5 minutos para conversar sobre la pregunta. Posibles preguntas:
- ¿Qué expectativas tienes de la asignatura?
- ¿Qué es aquello que te da más respeto, que te cuesta más? (identificar temores respecto a la asignatura).
- ¿Qué te ayudaría? ¿Qué te facilitaría encarar aquello que más te cuesta? (identificar posibles estrategias de mejora).
- ¿Qué puedes aportar tú al grupo para ayudar al resto en aquello que cueste? (identificar posibles estrategias de ayuda mutua).
- ¿Qué es aquello de la asignatura que te está sirviendo más, que te parece de mayor utilidad? (identificar intereses hacia la asignatura).
- ¿Qué pedirías cambiar de la asignatura para mejorarla o hacerla más interesante? (revisar cosas a mejorar).
- ...

. Se hace puesta en común pidiendo a cada grupo que sintetice las ideas más relevantes de su conversación. Si se tercia dialogáis a partir de sus aportaciones.

OTRAS INDICACIONES

. Es importante valorar en qué momento hacer esta actividad, puede ser al inicio en el marco de la acogida y presentación, o a medio camino para valorar si hay que reorientar algo. Según el momento podéis escoger o adaptar unas u otras preguntas.
. Hacer máximo 4 preguntas por sesión.
. Según el número de personas y preguntas se pueden hacer los grupos más grandes o hacer un solo grupo que incluya a la persona docente.

Fuente: ECP.

ACTIVIDAD 9. Cuidémonos a través de nuestras vulnerabilidades

OBJETIVO

. Fomentar la confianza en el grupo.
. Identificar y compartir temores y dificultades en torno la asignatura y el grupo.
. Facilitar el buen progreso de la asignatura a través del apoyo mutuo.

DESARROLLO

. Iniciamos la actividad mostrándonos con una mano escondida en la espalda y preguntamos: "¿Qué veis de mí?", si alguien responde "la mano escondida" introduciremos la idea de que "lo que queremos esconder a menudo es lo que más se ve".
. A partir de aquí, introducimos el concepto de vulnerabilidad iniciando una conversación a partir de la pregunta "¿Qué significa para ti 'vulnerabilidad'?" y de algún texto sugerente, un video, una definición (por ejemplo, según la *wikipedia* la vulnerabilidad es "la calidad de Ser vulnerable, que es susceptible de ser dañado o herido ya sea física

o moralmente)". El concepto puede aplicarse a una persona o a un grupo social según su capacidad para prevenir, resistir y sobreponerse de un impacto".
. Iniciamos un círculo de palabra. Esta es una actividad donde ponemos al grupo en círculo, introducimos un objeto de la palabra (objeto simbólico que marca quien tiene la palabra mientras el resto escucha activamente), quien dinamiza plantea el tema de conversación e inicia la conversación para hacer de modelo de la actividad, cuando acaba pasa el palo a derecha o izquierda y este circula ordenadamente hasta volver a su punto de partida. Hablar es voluntario, si alguien no quiere hacer uso de su tiempo de palabra puede pasarlo, al final del círculo se le vuelve a ofrecer si quiere intervenir. Nadie puede interrumpir a quién habla, solo quién dinamiza, por alguna razón concreta y en beneficio de todo el grupo.
. Se hace la primera ronda: "¿Qué te hace sentir vulnerable en este grupo?" Cuando acaba la ronda dejamos quieto el palo de la palabra y lanzamos la pregunta "¿Qué pasa ahora? ¿Está cambiando algo en el grupo?". Si hay algún comentario se recoge.
. Segunda ronda: ¿Qué pido al grupo para ayudarme a sostener mi vulnerabilidad? Al acabar el círculo volvemos a recoger el palo de la palabra y preguntar "¿Qué pasa ahora? ¿Está cambiando algo en el grupo?"
. Tercera ronda: ¿Qué me pido a mí para sostener mi vulnerabilidad en este grupo? ¿A qué me comprometo?
. Paramos el objeto de la palabra y lanzamos la pregunta: "¿Ha cambiado algo en el grupo con este ejercicio? ¿Ha cambiado mi concepto de vulnerabilidad?"
. Conversamos sobre los aprendizajes que extraemos del ejercicio.

Fuente: Desconocida

3.4. El aprecio

El aprecio es el cuarto peldaño de la escalera de la provención. El peldaño del aprecio busca **fomentar el reconocimiento y la valoración positiva propia y mutua.** El objetivo es promover la autoestima y el empoderamiento personal: Por un lado, para que una persona pueda desarrollar su proyecto profesional y vital con éxito. Por otro, para que pueda establecer relaciones positivas y abordar los conflictos constructivamente sin vivirlos como una amenaza ni responder con violencia.

A su vez, **saber convivir en la diversidad** es una competencia transversal importante para formar profesionales y ciudadanos competentes en el mundo actual, complejo y globalizado. En este sentido, el peldaño del aprecio trabaja la capacidad de reconocimiento e inclusión de "la otra", persona percibida como diferente, cosa necesaria para la convivencia pacífica y para aprovechar el potencial de la diversidad para la búsqueda de soluciones óptimas y creativas a los problemas complejos.

El aprecio, en este sentido, hace hincapié en la importancia de ver y valorar la diversidad, tanto la propia como la de las otras personas. Cómo explica Sara Carro (2021), partimos de la base que las personas somos diversas y que las diferencias que somos y tenemos están jerarquizadas, de forma que hay características que están más valoradas socialmente y otras que lo están menos o directamente no lo están. Esta valoración jerarquizada de las diferencias, en las aulas, a menudo está representada por personas concretas. Así, pues, hay personas que en un grupo representan aquello que está más valorado y otras que encarnan aquellas facetas que lo están menos o no lo están.



Fuente: Freepik

Hay valores atribuidos a expresar la masculinidad y otros a expresar la feminidad. Por ejemplo, en las aulas de secundaria acostumbran a ser más valorados los alumnos socializados como chicos que siguen los patrones relacionados con una masculinidad normativa y aquellos que no encajan en esa normatividad, tienden a quedar en los márgenes.

Tirando del hilo del relato de Sara Carro (2021), no es malo ni evitable que haya márgenes. Aquello que causa la discriminación es que las personas que conforman el margen y el centro se mantengan estáticas en estas posiciones. A menudo, una de las actitudes habituales es que las personas del centro proyectan en las personas que conforman el margen "aquello que no quieren ser" y, desde su privilegio de estar en el centro, lo expresan con comportamientos excluyentes. La provención y los feminismos buscan potenciar diálogos entre estas diferencias y valoraciones para adquirir más conciencia de las personas que somos y dar permiso para ser quienes somos, con todo el repertorio de aspectos que

nos conforman, más allá de la valoración que hace el patriarcado y otros discursos excluyentes.

La apuesta del peldaño del aprecio, pues, es poner atención y promover los diálogos en los puntos "calientes", espacios de discrepancia excluyente entre centro y margen de los grupos, para poder avanzar hacia aquello diferente. El proceso de apreciar la diversidad propia y de las otras personas comporta tocar nuestras vulnerabilidades. Tiene que ver con poner más en el centro las partes de nosotras mismas que tendemos a marginar por miedo a pasar del centro al margen y caer en la exclusión. Es decir, poner conciencia y reconocerlas, y de este modo activar la sensibilidad hacia los márgenes y la curiosidad por saber quién hay "al otro lado". Todo ello desde el cuidado tanto de la otra como de una misma.

Una manera de nutrir el trabajo del aprecio es cuidar una mirada apreciativa hacia "la otra" y velar para valorarlo positivamente. En consecuencia, el aprecio ayuda a crear las condiciones en el alumnado para reconocer los errores, criticar y aceptar la crítica constructiva (y también la autocrítica), cosa que facilita el aprendizaje y la corrección de error, elementos imprescindibles para lograr la excelencia. Estas críticas, a pesar de ser constructivas, sin una base de autoestima y reconocimiento positivo donde apoyarlas, pueden vivirse como ataques personales. Esto tiene consecuencias en las relaciones y en el logro de los objetivos académicos y profesionales.

En resumen, el aprecio quiere velar para que las personas tengamos las necesidades de pertenencia y reconocimiento cubiertas para evitar las violencias que genera la discriminación y la exclusión. El aprecio quiere promover prácticas de aula basadas en acciones de reconocimiento, en el cuidado explícito del bienestar de todas, dando espacio a la vulnerabilidad y fortaleciendo las estrategias colectivas de ayuda mutua.

El nivel del aprecio en la escalera de la provención trabaja la autoestima a través de tres aspectos en las personas:

- Cultivar **un autoconcepto constructivo**, es decir, que aquellas creencias de identidad que se tienen sobre una misma sean potenciadoras de la persona.
- Promover **el empoderamiento**, es decir, fortalecer las propias bases de poder y la confianza en que se es capaz de lograr los objetivos que una se propone.
- Valorar **el afecto**, entendido como la relación de estima, reconocimiento y cuidado mutuo que une las personas. Esto facilita establecer vínculos, fortalecer las relaciones saludables y mostrar una actitud de consideración hacia la otra persona y sus necesidades en caso de conflicto.

Estrategias para el aprecio

En cualquier clase se dan situaciones donde se puede mostrar una actitud de aprecio haciendo reconocimientos, reforzando o apoyando según las situaciones:

• **Reconocer:** es dar visibilidad a aquello que se hace bien, con la condición de que sea cierto (evitamos halagar). Se trata de elogiar de forma rápida, directa y corta cuando alguien hace una cosa bien. El reconocimiento puede ser individual o en público.

• **Reforzar:** consiste en reconocer el progreso y el esfuerzo, aunque no haya éxito. Con esto ayudamos a estimularlo y facilitamos su logro. En este sentido, animar es fundamental, a la vez que dar valor explícitamente a aquello que se ha hecho bien, aunque el resultado en conjunto no haya sido lo deseable.

• **Apoyar:** se usa en caso de duda, bloqueo o dificultad del alumnado y consiste en empatizar, animar y orientar al estudiante correspondiente para ayudarlo a sostener la frustración, evitar el abandono y reorientar esta frustración hacia la busca de soluciones. Se trata de cuidar persona a la cuando las cosas no van bien. Este apoyo a veces responde solo a expresar frases sencillas que trabajan la autoestima en la dificultad ("Confío en ti", "Inténtalo de nuevo", "Sé que puedes", "Me gustaría que no te rindieras", etc.).

• Aprender a **gestionar las emociones** que me surgen en la interacción con el alumnado. No responder impulsivamente a estas emociones perdiendo la mirada apreciativa y a la vez exigente hacia el estudiante.

• Sabemos que las ideas (creencias u opiniones) anticipan las actitudes y, estas, los comportamientos posteriores. Por lo tanto, para promover el respeto a la diversidad es interesante ayudar a cambiar las opiniones y creencias a través de **luchar contra estereotipos y prejuicios excluyentes** y tomar conciencia de cómo los sesgos de percepción condicionan nuestra mirada hacia "la otra".

• Dar **reconocimiento, valor y espacio a las diversidades** que puedan emerger en el aula (de género, origen cultural, color de piel, diversidad afectivo-sexual, edad, etc.) con acciones como no dejar pasar ningún comentario excluyente dentro del aula, distribuir equitativamente los turnos de palabra o incorporar en el temario aspectos que hagan visibles estas diversidades (por ejemplo: reconocer los personajes relevantes influyentes en nuestra materia que responden, etc.).

• Finalmente, poner **conciencia a las dinámicas intergrupales** que fomentan la polarización, y promover el diálogo y la inclusión en la clase.

Algunas estrategias y actividades para llevar al aula

ACTIVIDAD 10. Paquetes de aprecio

OBJETIVOS

. Fomentar el conocimiento y el reconocimiento entre las personas del grupo.
. Tener una radiografía visual de las diversidades del grupo.
. Dar espacio y reconocimiento a la vulnerabilidad.

DESARROLLO

. Se pone el grupo en círculo para que nos veamos y reconozcamos unas a las otras.
. Se explica que se lanzarán varías consignas y las personas tienen que romper el círculo para agruparse respondiendo a estas: "nos juntamos según lugar de nacimiento; pueblo/valle donde vivimos; afición a la que dedicamos más tiempo; materia preferida en la educación secundaria; horóscopo; número de hermanos y si somos hermanos pequeños, medianos, grandes o únicos; por edades; etc."
. Es interesante realizar comentarios a los resultados según como se distribuyan las agrupaciones (si alguna persona se queda sola se puede reflexionar sobre qué nos pasa cuando quedamos en un grupo solos, como nos sentimos -sobre todo si es una pertenencia poco valorada socialmente-; como nos condiciona ser de un lugar u otro, ser hermano mayor o pequeño, etc.). Estos comentarios nos facilitarán pasar progresivamente de comentarios más superficiales a otros más profundos.
. A medida que avanza la dinámica, y siguiendo el ritmo que nos marque el grupo, podemos introducir consignas más sugerentes para el diálogo. A saber: nos agrupamos según qué diversidad funcional sentimos que tenemos (algunas –las etiquetadas- muy evidentes, pero todo el mundo tiene alguna característica que la hace vulnerable –tener poca memoria, ser poco ágil en el cálculo, etc.-); por tendencia afectivo-sexual; por sí en algún momento de la vida escolar me han hecho/he hecho/he estado cómplice/he luchado contra el acoso o la discriminación en mi grupo clase; cómo es la familia donde me he criado monoparental/divorciada/tradicional/no me he criado con los progenitores/ etc.

OTRAS INDICACIONES

Podéis complementar la actividad con este video

Fuente: ECP. (adaptado del juego tradicional "Els paquets – Los paquetes").

ACTIVIDAD 11. El viento sopla y se lleva...

OBJETIVOS

. Fomentar el conocimiento y el reconocimiento entre las personas del grupo.
. Tener una radiografía visual de las diversidades del grupo.
. Dar espacio y reconocimiento a la vulnerabilidad.

DESARROLLO

. Se pone el grupo en círculo para que nos veamos y reconozcamos unas a las otras. Todas las personas, excepto una, se colocan en sillas en el círculo. La persona que no tiene silla queda en medio del círculo.
. Cuando la persona que dinamiza indica una consigna siguiendo la estructura de frase "el viento sopla y se lleva aquellas personas que...", aquellas personas que se sienten identificadas tienen que levantarse y cambiar de lugar. Una persona quedará en medio sin silla y es ella quien lanzará la siguiente consigna buscando poder sentarse cuando otras personas se levanten.
. Entramos a la dinámica progresivamente, al principio seguramente será una dinámica de conocimiento. Si queremos profundizar y entrar a trabajar el aprecio podemos proponer consignas que nos hagan profundizar progresivamente:
- Dar una temática específica sobre la que tienen que lanzar las consignas las personas del medio (por ejemplo: sobre aficiones; sobre sus estudios; sobre la familia –el viento sopla y se lleva aquellas personas que tienen 2 hermanos, que tienen los padres separados, etc.; sobre temas que los preocupen; etc.)
- A medida que la profundidad va avanzando es fácil que los cambios de sillas sean menos rápidos y todo vaya más pausado, entonces, según el tema, se puede proponer a la gente que sale en medio que haga un círculo y se mire en silencio, se les da unos segundos para que haya un momento de reconocimiento y conexión entre iguales y se les invita a que vuelvan a las sillas.
. Se cierra el ejercicio cuando la persona que dinamiza lo considere oportuno. Entonces es interesante abrir un espacio de diálogo para valorar en conjunto como han vivido las personas participantes el ejercicio y qué aprendizajes podemos sacar. Es interesante observar y dialogar sobre cosas como:
- Cómo nos hemos sentido a medida que ha ido evolucionando el ejercicio.
- Si las consignas que han salido eran muy variadas.
- Si se referían a temas fáciles o difíciles de compartir: ¿qué nos ha pasado cuando han sido cosas fáciles? ¿Y cuándo han sido difíciles?
- Si siempre salían las mismas personas o iba cambiando según el tipo de consignas, cosa que nos muestra la propia diversidad y como todas tenemos aspectos sobre los que es fácil que nos identifiquen (aspectos seguramente

vinculados “al centro”) y otros con los que nos sentimos más vulnerables (nos identifican con “los márgenes”). Esto nos muestra si todas las personas en algún momento podemos estar en el centro del grupo o hay quien siempre queda al margen, cosa interesante de reequilibrar.
. Es interesante cerrar la reflexión dialogando sobre cómo quieren vivir la diversidad en el grupo: qué consecuencias puede tener o no esto en los resultados de la asignatura; si compartir vulnerabilidades nos puede facilitar el cuidado, reconocimiento y ayuda mutua a lo largo de la asignatura o no; etc.

OTRAS INDICACIONES

Si queremos focalizar el ejercicio en trabajar aspectos vinculados al género y trabajar experiencias y sensaciones que pueden ser comunes por el hecho de haber sido socializadas como mujeres, sugerimos enunciados como “que se cambie de lugar quien se ha sentido alguna vez...” o “que se cambie de lugar quien se ha encontrado...”.

Fuente: Carro (2021).

ACTIVIDAD 12. Yo también me equivoco, ¿y qué?

OBJETIVOS

. Validar el error como oportunidad de aprendizaje.
. Fomentar el reconocimiento del error en vuestro grupo.
. Dar espacio y reconocimiento a la vulnerabilidad.
. Crear bases para la ayuda mutua.

DESARROLLO

. Se pone el grupo en círculo para que nos veamos y reconozcamos las unas a las otras.
. Se lanza una consigna, nos sirve cualquier actividad o juego de círculo donde tengan que lograr algún pequeño objetivo cada participante. Cuando alguien se equivoque, en lugar de que se elimine, el grupo celebrará el error como manera de reconocerlo como oportunidad de aprendizaje. Esto se hará aplaudiendo todo el grupo el error y pidiendo a la persona afectada que salga en medio a saludar. Algunos ejemplos de actividades de círculo a proponer:
- La actividad 3 (tesoros y nombres) de este documento.
- Lanzar una pregunta sobre el resto de los compañeros y compañeras que se debe responder en el mínimo tiempo posible. Por ejemplo: “di el nombre de las 6 compañeras que tienes a la derecha”; “indica qué personas tienen tal característica” (compartida un rato antes). Esta actividad es muy útil para cerrar una sesión de presentación/conocimiento.
- Hacer preguntas sobre la materia que estáis trabajando, quien responda más rápido tiene un punto en el juego, quien falle lo celebráis y corregís el error.
- Un juego de círculo, por ejemplo: pasar una pelota de una persona a la otra hasta que haya pasado por todo el mundo sin que caiga ninguna vez, se puede hacer varias veces cada vez más rápido o añadir el nombre de la persona a quien se tira la pelota; palabras encadenadas donde una dice una palabra y la persona del lado tiene que seguir la cadena con una palabra que empiece con la sílaba que ha acabado la anterior (por ejemplo: casa-salida-dado- etc. hasta acabar el círculo); preguntas sobre la materia de estudio donde cada persona tiene que responder con una palabra vinculada a un tema que estéis trabajando (por ejemplo: capitales de estados del mundo; nombres de especies de tal género; etc.).
. Es interesante cerrar la actividad con una reflexión sobre las causas y consecuencias del error. Algunas ideas interesantes para reflexionar juntas pueden ser:
- Nadie nace aprendido, para aprender a hacer una cosa hay que probarla y equivocarse muchas veces.
- Que causa que el error esté tan mal visto.
- Los errores tienen consecuencias, como medirlas y buscar soluciones.
- Y, sobre todo, como os proponéis vivir el error en vuestro grupo y asignatura.

OTRAS INDICACIONES

Actividad interesante para hacer durante las 2-3 primeras semanas, en el marco de la acogida.

Fuente: ECP.

3.5. La comunicación

La comunicación es el quinto peldaño de la escalera de la provención. Este peldaño es fundamental, puesto que la comunicación es la principal herramienta de relación. Las personas comunicamos constantemente (verbal o no verbalmente) y, a través de esto, interactuamos con las otras personas. Garantizar una comunicación respetuosa y no violenta es clave para la convivencia pacífica. Cuidar una comunicación efectiva, activa y empática nos ayudará mucho a hacer llegar nuestros contenidos al alumnado.

Desde el paradigma de la comunicación no-violenta, la creación de un mundo pacífico implica eliminar todas las inercias del lenguaje y unas formas de pensar que generan culpa, vergüenza, juicio, crítica y exigencias.

Esto es imprescindible para facilitar que las personas y los grupos conectemos con la cooperación, la empatía y la compasión.

Estas inercias, que a menudo son heredadas y tenemos profundamente integradas, responden a mandatos patriarcales, los cuales promueven relaciones basadas en el control, la dominación y la separación, tanto con una misma como hacia las otras. Es importante, pues, tomar conciencia de cuándo usamos esta manera de comunicarnos (juzgar, ordenar, diagnosticar, comparar, culpar, negar la responsabilidad propia) para empezar a subvertirla.



Fuente: Freepik

Para trabajar la comunicación en el aula proponemos 3 estrategias fundamentales: escuchar activamente y con empatía (1); hablar desde el Yo-mensaje (2); y usar, sin prejuicios y poniendo intención, las palabras curativas 'perdón', 'gracias' y 'por favor'.

• **Escuchar activamente** consiste en observar y escuchar con atención para captar el significado de aquello que la persona quiere expresar, aunque la forma de decirlo no sea bastante clara o cuidadosa. Consiste, también, en actuar de forma que la persona que habla se pueda sentir escuchada. Para conseguirlo nos ayuda tener una actitud de estar presentes, observar la gesticulación no verbal, parafrasear, asentir y confirmar ("lo que quieres decir es que ...").

• **Hablar desde el Yo-mensaje** permite comunicarnos de forma asertiva, expresando la propia opinión con conciencia de que es tan importante y legítima como la de las otras personas, percepciones diversas con las que probablemente habrá divergencia. El elemento clave del Yo-mensaje es que evita el juicio hacia la otra persona, cosa que hace que esta no se sienta atacada mientras yo defiendo legítimamente mis intereses.

La estructura en el yo-mensaje consiste en: 1) observar los hechos, 2) expresar las emociones, 3) identificar las necesidades, y finalmente, después de este análisis de lo que pasa, 4) plantear una petición de lo que me gustaría que pasara. En la figura 6 detallamos un ejemplo: "Cuando veo que no entregas a tiempo tu parte del trabajo, me siento molesta, porque quiero sacar buena nota y me gustaría saber qué es aquello que hace que no puedas entregarlo a tiempo, así como buscar conjuntamente solución".

Figura 5. **Algunas técnicas para la escucha activa**

Técnica	Qué	Cómo	Ejemplo
Clarificar	Asegurarme que entiendo lo que quiere decirme.	Con preguntas clarificadoras que lleven a un mayor detalle.	Exactamente, ¿qué pasó? ¿Qué significado tiene eso para ti?
Mostrar interés	Mostrar a la otra persona que estoy escuchando con atención.	Actitud no verbal (mirada, posición del cuerpo...).	Utiliza expresiones afirmativas "Aja ..." "si ..." (gestos de asentimiento).
Parafrasear	Comprobar que lo he entendido. Facilitar que la otra persona escuche su propio discurso con otras palabras.	Repetir con las mismas palabras lo que he escuchado.	"Si lo he entendido bien, parece que tú quieres ..."
Reflejar	Mostrar que se entiende el estado emocional de la otra persona. Facilitar a la otra persona más consciencia de su estado.	Nombrar las emociones y sentimientos que observamos en la otra persona.	"Pareces enfado...", "¿Te entristece que ella reaccione así?"
Sintetizar	Recapitular lo que se ha dicho para reorientar si quien habla se pierde en disertaciones, para recentrar la reflexión.	Resumir ideas clave.	"Te resumo lo que he entendido..."

Fuente: ECP

Figura 6. **Estructura del Yo-mensaje**

Contenidos	Como lo expresamos	Ejemplo
HECHO	***Cuando veo...***	*...que no entregas tu parte del trabajo*
EMOCIÓN	***Me siento...***	*...molesta*
NECESIDAD	***Porque...***	*...para mi es importante sacar buena nota*
PETICIÓN	***Y me gustaría que...***	*...me explicases con claridad que hace que no lo puedas entregar a tiempo y buscar conjuntamente una solución.*

Fuente: ECP, adaptado de la metodología CNV (Comunicación no-violenta) (Rosenberg, 2000).

Insistimos en que el juicio (a menudo inconsciente) deteriora mucho las relaciones. La comunicación no verbal llega con mucha más intensidad que la verbal y esto hace que, a menudo, a pesar de decir las palabras correctas (respondiendo a la cortesía o aquello que consideramos políticamente correcto), el tono de voz o la actitud no verbal emite juicio (expresando lo que realmente sentimos). Entonces, fácilmente la otra persona capta primero el mensaje no-verbal y responde con beligerancia, mientras que a nosotros nos sorprende esta respuesta y nos cuesta entender el porqué. Además, si es un comportamiento reiterado y desde una posición de poder, puede incidir negativamente en el autoconcepto y la autoestima de quien está por debajo. El juicio a menudo es auto juicio. Si esto se da, puede generar culpa y deteriorar la autoestima y la autoconfianza (vemos así cómo los peldaños de la provención se interrelacionan y retroalimentan). Todo ello, hace evidente la importancia y profundidad del aprecio: desde una actitud profunda de aprecio, con una percepción positiva de la otra persona, es mucho más difícil entrar en el juicio.

• Usar sin prejuicios las **palabras curativas "perdón", "gracias" y "por favor"** ayuda mucho a cuidar las relaciones. Estas son palabras que sanan muchas situaciones de pequeños conflictos, en que un malentendido nos puede llevar a sentirnos agredidas. El buen uso de estas palabras hace que nos cambie el sentir respecto a la intención de la otra persona, pasamos del pensamiento "lo ha hecho expresamente para molestarme", que a menudo aparece automático y acompañado de una consecuente actitud de defensa y un comportamiento de contraataque, a comprender que "le sabe mal haberme molestado, lo ha hecho sin intención de agredirme" y abrirnos al diálogo. El trasfondo de este cambio de percepción reside en este tipo de comunicación nos cubre las necesidades de reconocimiento, conexión y contribución.

Desde una perspectiva de género, este tipo de comunicación promueve una expresión más cuidadosa con todas las personas. En las personas socializadas como mujeres puede ayudar a fomentar la auto empatía, a reducir la culpa y a incrementar la asertividad. En las socializadas como hombres puede favorecer la expresión de la vulnerabilidad. A la vez, la forma de comunicarnos nos estructura el pensamiento, nos orienta la mirada desde donde interpretamos la relación y nos ayuda a cambiar culturalmente la percepción respecto las relaciones de género. Promover una comunicación igualitaria y no violenta facilita relaciones más equitativas y saludables.

Estrategias para la comunicación en el aula

- Utiliza la escucha activa en la interacción con el alumnado.
- Incluye la escucha activa siempre que puedas en las pautas de actividades para el alumnado.
- Exprésate en yo-mensaje en el aula y al relacionarte con el alumnado.
- Promueve que el alumnado entienda el valor del yo-mensaje y lo utilice.
- Parafrasea al alumnado en formato de comunicación no-violenta (CNV) siempre que observes situaciones de comunicación difícil. Por ejemplo, ante el comentario "¡no quiero hacer equipo con estas impresentables! o "¡les doy ideas para hacerlo mejor y me ignoran!", puedes parafrasear: "Así que te molesta que no tengan en cuenta tus propuestas".
- Refuerza el uso de las palabras "por favor", "perdón" y "gracias" en el aula. Sé un modelo.
- Al acordar las pautas de funcionamiento de la asignatura, plantéate incorporar la comunicación no-violenta como elemento de evaluación de las competencias transversales que tendrás en cuenta.

Algunas estrategias y actividades para llevar al aula

ACTIVIDAD 13. El yo-mensaje

OBJETIVOS

. Presentar la Comunicación no-violenta.

DESARROLLO

. Introduce una actividad de presentación de la Comunicación no-violenta como el video "Mapa mental de la *CNV" o cualquier otro video que te parezca pertinente.
. Presenta el yo-mensaje (ficha yo-mensaje) e invitar al alumnado a practicar a partir de la ficha propuesta.
. Valorad cómo ha ido la práctica.
. Ejemplificad una conversación en CNV a través de una dramatización o un video ("La CNV es para robots" o cualquier otro que os parezca conveniente).

OTRAS INDICACIONES

Posibles videos de apoyo:
. Vídeo Mapa mental de la CNV por Dani Muxi: (3'07 min)
. Recopilación de vídeos sobre CNV:

Fuente: ECP (adaptada de Paco Cascón).

Fitxa EL YO-MENSAJE

1. Ante las situaciones planteadas, escribe aquello qué responderías espontáneamente.

A. Este compañero te dice que uno de tus mejores amigos está extendiendo rumores sobre ti. Has visto que tu amigo está en el vestíbulo del edificio y te acercas a hablar con él.

.....

.....

B. Tu hermana siempre coge tu ordenador sin pedirte permiso. Hoy ha llegado a tu habitación cuando tú estabas leyendo un libro y, delante tuyo, lo ha cogido sin decirte nada.

.....

.....

2. Ahora responde a las mismas situaciones, pero construyendo las frases en primera persona, de acuerdo con la estructura siguiente:

Yo me siento ..... (plantea tus emociones)
Cuándo .....(plantea el hecho concreto que te afecta)
Porque....(plantea el efecto que este hecho tiene en tu vida)
Y me gustaría qué ..... (plantea el cambio deseado)

Ejemplo de construcción en yo mensaje:
1. Tu profesora te llama la atención continuamente para que hagas silencio a pesar de que tú no eres quien habla. Ella no parece gritar a nadie tanto como a ti.

Yo me siento dolida, cuando tú me pides continuadamente que haga silencio sin comprobar quién está hablando, porque me esfuerzo en estar atenta desde que me avisaste, soy consciente que necesito aprender para aprobar, y me gustaría pedirte un poco de confianza y que antes de llamarme la atención compruebes si he sido yo.

A. Este compañero te dice que uno de tus mejores amigos está extendiendo rumores sobre ti. Has visto que tu amigo está en el vestíbulo y te acercas a hablar con él.

.....

.....

B. Tu hermana siempre coge tu ordenador sin pedirte permiso. Hoy ha llegado a tu habitación cuando tú estabas leyendo un libro y, delante de ti, lo ha cogido sin decirte nada.

.....

.....

ACTIVIDAD 14. Escucha activa

OBJETIVOS

. Identificar los elementos favorecedores y los que dificultan la escucha activa.
. Valorar la propia capacidad de escuchar activamente.

DESARROLLO

Se forman grupos de 4 personas y se reparten los roles entre sí. Cada persona sabe sólo su rol, nadie puede conocer las pautas de los roles del resto.
. Primer turno: la persona con el rol A escucha, siguiendo las indicaciones de su rol (ver indicaciones rol A), mientras la persona B habla de algún tema que le preocupe mínimamente (no hace falta que sea un tema profundo pero es relevante que sea una preocupación real porque influye en la participación y actitud de la persona que habla, y por tanto en el resultado de la experiencia). La persona C observa a quien escucha (A) y anota lo que cree relevante en la pauta de observación correspondiente. La persona D observa a quien habla (B) siguiendo la pauta de observación D.
. Segundo turno: la persona A habla y la B escucha. La C y la D siguen observando siguiendo la pauta, en este turno C observa a B (ahora es quien escucha) y D observa a A (quien habla).
. Valoración: El pequeño grupo comparte la experiencia. Primero hablan A y B sobre cómo han vivido la experiencia, cómo se han sentido, qué les ha llamado la atención. Segundo C y D comparten el resultado de su observación.
. Conclusión: el pequeño grupo dialoga sobre cómo entienden la escucha activa y a qué comportamientos la asocian.
. Puesta en común en gran grupo.
. Quien dinamiza la actividad la cierra recapitulando los elementos clave de la escucha activa.

Fuente: ECP.

Indicaciones de los roles:

Rol A: en la primera vuelta escuchas y en la segunda hablas.
. Cuando te toque escuchar procurarás hacerlo con mucha atención e intentando que la persona con quien haces el ejercicio se sienta escuchada.
. Cuando te toque hablar, habla de algún tema de tu vida que te preocupe mínimamente, no tiene que ser un problema profundo, pero si real. Tu deseo es poderlo expresar y sentir que te escuchan.

Rol B: en la primera vuelta hablas y en la segunda escuchas.
. Cuando te toque hablar, habla de algún tema de tu vida que te preocupe mínimamente, no tiene que ser un problema profundo, pero si real. Tu deseo es poderlo expresar y sentir que te escuchan.
. Cuando te toque escuchar, a pesar de mostrar intención de hacerlo, escucha sin demasiado interés (desvía la mirada, minimiza la importancia del tema, etc.).

Rol C (Observa a quien escucha)
Observa las personas A y B. Primero hablará B de algo que le afecta y A lo escuchará, en el primer turno tú observarás a A. Después de unos minutos intercambiarán los roles y tú pasarás a observar a B.
Tu misión es observar a quién escucha y anotar aquellas cosas que la pauta de observación indica. Puedes marcar con una raya en la casilla pertinente cada vez que se da uno de los comportamientos indicados en la pauta y/o añadir comentarios sobre aquello que más te llame la atención. Puedes añadir cosas que observas y no están en la pauta.

QUIEN ESCUCHA	Turno 1	Turno 2
Gesto de SÍ con la cabeza		
Imitar la postura del otro		
Parafrasear		
Pedir aclaraciones		
Resumir		
Reflejar, le hace de espejo		
Contacto con las manos		
Muestra interés preguntando		
Hace preguntas que le ayudan a pensar		
Interrumpe		
Aconseja		
Quita importancia a lo que la otra persona dice		
Cambia de tema		
Emite juicios		
Compara		
Quita responsabilidad		
Grita		
Suspira		
Ataca		
Mira a los ojos		
Está conectado/ en la conversación		
...		
Comentarios:		

Rol D (Observa a quien habla)
Observa las personas A y B. Primero hablará B de algo que le afecta y A le escuchará, en el primer turno tú observarás a B. Después de unos minutos intercambiarán los roles y tú pasarás a observar a A.
Tu misión es observar a quién habla y anotar aquellas cosas que la pauta de observación indica. Puedes marcando con una raya la casilla pertinente cada vez que se da uno de los comportamientos indicados en la pauta y/o añadir comentarios sobre aquello que más te llame la atención. Puedes añadir cosas que observas y no están en la pauta.

QUIEN HABLA	Turno 1	Turno 2
Mira a los ojos		
Habla con serenidad		
Imita la postura del otro		
Hace silencios con comodidad		
Hace silencios con incomodidad		
Parece relajado/da		
Contacto con las manos		
Parece sorprendido/da		
Parece incomodo/da		
Pierde el hilo de lo que explica		
Se va por las ramas		
Sonríe		
De repente, cambia de actitud corporal		
Muestra rabia		
Muestra tristeza		
Muestra miedo		
Cambia el tono de voz		
Critica o insulta		
Incoherencia entre la actitud corporal y lo que dice		
...		
Comentarios:		

ACTIVIDAD 15. Círculo socrático

OBJETIVOS:
• Reflexionar sobre las competencias de escucha, expresión no-violenta, argumentación, razonamiento, etc.
• Promover la cultura de la evaluación entre iguales.
Resumen: Debate en círculos, un grupo participa en un debate mientras el otro grupo observa el proceso de debate.

DESARROLLO
• En un primer momento, se divide el grupo en dos y se coloca formando dos círculos concéntricos, con la mitad de participantes, las personas que protagonizarán el debate, en el círculo de dentro, y la otra mitad, las personas que harán observación siguiendo una pauta, desde el círculo de fuera. Cada participante de fuera observa uno de dentro. La pauta puede incluir preguntas sobre el tema tratado, pero también es importante que incluya preguntas sobre el proceso del debate: ¿Cómo ha sido la escucha? ¿Qué comportamientos la han dificultado/facilitado? ¿Qué se hubiera podido mejorar en la escucha? ¿Cómo ha sido la expresión y la argumentación? ¿Se habla de forma asertiva y respetuosa? ¿Se razona en base a información contrastada? ¿Se ha caído en generalizaciones y estereotipos o se utiliza el yo-mensaje?

• En un segundo momento, se forman parejas entre cada una de las personas de dentro del círculo y quien la ha observado. Las observadoras comparten el resultado de la observación con su pareja y reflexionan juntas sobre la comunicación. Algunas preguntas para hacerse son: ¿Qué habéis aprendido de vosotras mismas gracias a los comentarios de vuestra pareja? ¿Qué habéis aprendido de la observación de la persona que argumentaba? ¿Qué creéis que podéis mejorar en las próximas actividades de diálogo?
• Si hay oportunidad, es interesante repetir la actividad invirtiendo los roles.
• Para terminar, se junta todo el grupo para hacer la valoración y las conclusiones conjuntamente.

OTRAS INDICACIONES

Promover la observación mutua de vez en cuando como manera de evaluación entre iguales y también de reforzar el aprendizaje de competencias para el diálogo.

Fuente: Desconocida.

3.6. La toma de decisiones y participación en los diálogos colectivos

La toma de decisiones es el sexto peldaño de la escalera de la provención. Participar, tal y como la palabra sugiere, implica ser parte de un grupo. Y como dice Mireia Parera (2021:8), "para ello tenemos que quererlo, tener una motivación, una necesidad, un sentido". En el proceso de construcción y de cohesión de grupos, la participación y la toma de decisiones es muy importante, porque es uno de los elementos que ayuda a construir identidad de grupo y a sentirse parte. Esto pasa porque una toma de decisiones participada hace sentir que mi opinión es valorada, que se me tiene en cuenta, responde a la necesidad de pertenencia y reconocimiento que toda persona tiene. En palabras de Parera (2021):

> Participar no quiere decir solo hablar, también quiere decir saber callar para que otros hablen y, lo que es más importante, saber escuchar y aprender de otras personas. Por lo tanto, es interesante conocer en cada grupo qué entendemos por participación y cómo facilitar los canales y los medios necesarios para favorecer el flujo de información necesario para participar a la vez que pensar cómo podemos cuidar los procesos y las relaciones para que las personas se sientan parte. (p.9)

Así pues, el poder, la participación y la toma de decisiones son tres elementos que se interrelacionan y son claves en la construcción de grupos y culturas no violentas. Por lo tanto, es interesante preguntarnos:

- ¿Qué cultura de la participación observamos que hay en nuestro grupo? ¿Cuál nos gustaría promover? ¿Coinciden?
- ¿Cuáles son las dinámicas de poder en cada momento y como interfieren en la participación y en la toma de decisiones?

Para que la toma de decisiones pueda ser un proceso de participación democrático e inclusivo, hace falta que se tengan en cuenta las dinámicas de poder existentes. Este es un reto importante en un contexto patriarcal y capitalista que fomenta lógicas de dominación en las relaciones y



Fuente: Freepik

Estrategias para la toma de decisiones y participación

Qué podemos hacer sí… alguien no participa:
- Preguntarnos qué queremos decir con que no participa: ¿qué es lo que no está haciendo? ¿Y qué es lo que nos preocupa de esto?
- Preguntarnos ¿tiene la información, conocimientos y medios necesarios para hacerlo? ¿Hay un espacio seguro y respetuoso para hacerlo?
- Poder preguntarle con curiosidad y a solas: cómo está en el grupo, si está participando cómo quiere hacerlo, si necesitaría algo para participar más o de otro modo…
- Ser consciente que no todo el mundo se siente igual y que las dinámicas de rango y las experiencias personales hacen que a veces sea más difícil para algunas personas hablar en público, callar, expresar una emoción o moverse, etc.
- Nombrar desde el principio diferentes maneras de (no) participar y estar presente para dar libertad en los diferentes estados.
- Que el grupo se dé tiempo y espacios para reflexionar sobre cómo se comunica y cuáles son las dinámicas de participación que tienen, cuál es su ideal y que podrían hacer para caminar en esa dirección.

Fuente: Parera (2021:9)

estructuras. Tener en cuenta las dinámicas de poder quiere decir ser conscientes de cómo afectan en el aula todas aquellas características que nos sitúan con más o menos privilegio en un contexto y momento determinados, tanto en cuanto al género, la edad o el lugar de procedencia.

En el caso de la socialización de género, es importante tener presente que tradicionalmente (Parera, 2021:10) "los espacios de participación, los roles de liderazgo y los roles de visibilidad pública han sido ocupados principalmente por hombres cis", y que "varios estudios muestran, como en espacios mixtos, la voz mayoritaria sigue siendo predominantemente masculina, los estilos más valorados son lineales y más teóricos y las voces que más se escuchan son aquellas que ostentan más poder". Es interesante reflexionar sobre como esto se traslada a las actividades universitarias.

En las aulas, a lo largo de cualquier actividad formativa, hay muchas situaciones en que toca tomar decisiones que afectan a todo el grupo. Estas las puede decidir la persona docente sola, o puede compartirlas con el alumnado. Compartir la toma de decisiones, lejos de ser una debilidad del profesorado, es una estrategia clave para

Figura 7. **Ventajas y desventajas de las posibles maneras de tomar decisiones.**

Forma de decidir	Ventajas	Inconvenientes	Ideas para compensar los inconvenientes
Una persona decide	. Decisiones rápidas y suaves . Eficaz . Práctica cuando hay una distribución clara y previa de tareas. También cuando nadie quiere esta responsabilidad. . Puede responder a una distribución clara de roles o reconocimiento de capacidades de las personas.	. Quien decide puede no tener toda la información o capacidad técnica. . Es importante que el grupo reconozca la autoridad de esta persona para tomar decisiones. . Personas no consultadas pueden no sentirse implicadas en la decisión y no colaborar. . Si quien decide tiene posición de poder puede abusar de su autoridad.	. Consultar a una minoría (delegadas, líderes, capitanes, etc.). . Sondear al grupo. . Ampliar la decisión a unas pocas personas (departamento, delegados, equipo directivo, etc.).
Votación	. Muchos miembros participan aportando informaciones y opiniones. . Permite debatir y escuchar voces diversas. . Es una decisión colectiva. . Es relativamente rápida y eficaz.	. Polariza al grupo. Promueve una dinámica "gano-pierdes". . Puede haber diferencia de 1 solo voto (se puede vivir como poco justo y representativo). . Sentimiento de vencidas y vencedoras. . Puede generar discusiones y enfrentamientos. . Puede haber personas que no participen nada. . Si quien pierde no colabora al final no se conseguirá el resultado esperado. . Por dedicar poco tiempo a decidir se puede acabar perdiendo mucho tiempo para conseguir resultados porque la gente no está convencida de los acuerdos y no los aplica.	. Cuidar las condiciones para que haya un debate rico y respetuoso. . Consensuar la votación como la mejor manera de decidir y comprometerse. . Valorar las consecuencias si alguien no cumple los acuerdos y pactar como abordarlo y repararlo en caso de que pase. . Tener en cuenta las minorías (evaluación al cabo de un tiempo, buscar compensar las opiniones en otros temas).
Consenso	. Buscar que todo el mundo se sienta mínimamente representado. . Todo el mundo participa y siente que puede influir en la decisión. . Se tienen en consideración las opiniones, experiencias e informaciones de todas las diversidades presentes, también de las minorías. . No hay perdedoras. . Todo el mundo tiene la voluntad de que todas las personas ganen. . El compromiso con los acuerdos es mayor. Al final puede ser una inversión de tiempo para conseguir el resultado previsto.	. No permite decisiones rápidas. . Requiere de unas condiciones de espacio, tiempo, claridad en el procedimiento y actitudes. Si no se dan puede ser mejor aplazarlo. . Requiere competencias en interacción grupal por parte de las personas implicadas. . No es útil para todo (no funciona para compartir valores o experiencias). . Es lento.	. Asegurarse que se dan las condiciones. . Prever una buena facilitación. . Favorecer el desarrollo de habilidades de interacción grupal.

5. La Comisión de Economías Feministas de la Red de Economía Solidaria de Cataluña hizo un estudio de las asambleas de participación en base a un cuestionario que se puede consultar en el documento "Eines per la gestió col.lectiva - Herramientas para la gestión colectiva". https://xes.cat/comissions/economies-feministes

generar implicación, confianza, compromiso y potenciar la comunicación asertiva dentro del grupo. Es decir, el criterio que proponemos es decidir individualmente y con firmeza solo aquello que la persona docente vea claro que le corresponde decidirlo, y escuchar y dar voz al alumnado en todo aquello en que haya oportunidad que este opine. A la vez, la toma de decisiones a la hora de realizar trabajo en pequeños grupos es una competencia de gran utilidad. Facilitar al alumnado que se entrene en tomar decisiones y darle herramientas para hacerlo es formarlo en competencias transversales. Identificamos 3 maneras posibles de tomar decisiones en el aula:

- Decide la persona docente.
- Decisión por mayoría simple (votación).
- Decisión por consenso.

Ésta es una mirada que nos invita a promover una toma de decisiones con perspectiva de género, en el sentido que hace énfasis en la escucha, rompe con dar más valor a hablar, intervenir y tener la palabra, que escuchar, recoger y sumar, ambas cosas son igual de importantes para captar lo fundamental que expresa cada parte y poder fusionarlo todo, buscando extraer el máximo potencial que tiene el grupo para alcanzar los objetivos previstos, tanto de aprendizaje académico como de competencias transversales de todo el alumnado.

Algunas estrategias y actividades para llevar al aula

ACTIVIDAD 16. Acuerdos iniciales para la convivencia

OBJETIVOS

. Compartir el marco normativo de la asignatura, seminario o actividad.

DESARROLLO

. Situar al grupo en círculo.

. Plantear al alumnado el marco normativo de convivencia que como docente preveo para que estemos todas cómodas en clase con concreción y con la voluntad de clarificar qué sentido tiene para mí. A la vez, es interesante informar con honestidad que quizás hay algún aspecto que se puede modificar a partir del diálogo y otros que no.

. Hacer una rueda de palabra para dar espacio a que cada cual pueda comentar/preguntar aquello que le genere dudas o comentarios. Si el grupo es muy grande se puede hacer en pequeños grupos.

. Recoger las aportaciones y, cuando acaba la rueda, comentarlas una por una, ya sea para valorar y consensuar aquellas que no se puedan modificar, como para explicar el sentido de aquellas que el docente ve más difícil aplicar.

. Se escuchan las propuestas de cambio que se pueden aplicar, se valoran y, cuando hay una nueva formulación propuesta como norma, se valora con todo el grupo a mano levantada.

. Si se acuerda un cambio, se comprueba con todo el grupo qué comprende el cambio, quien lo acepta y quien se compromete, indicando cada paso (comprensión, aceptación y compromiso) a mano levantada de forma visible para todo el mundo. Si alguien se muestra en desacuerdo toca volver a hablar hasta encontrar el consenso.

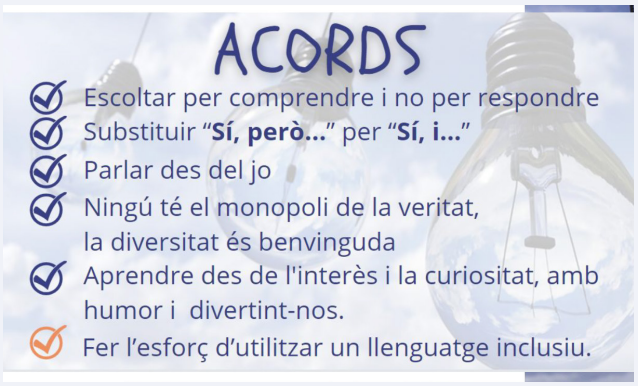
OTRAS INDICACIONES

. A menudo invertir tiempo en hacer un acuerdo inicial de cómo funcionaremos juntos es tiempo que se recupera a lo largo del curso evitando malentendidos.

Ejemplo de los acuerdos tomados en un curso virtual con profesorado de primaria y secundaria (Escuela de verano de Rosa Sensat, julio, 2021). A partir de los comentarios del alumnado se matizan algunas normas y se incorporan a la propuesta inicial. (En azul, la propuesta inicial. En amarillo, las modificaciones introducidas).



Nuevos acuerdos a partir del diálogo:



ACTIVIDAD 17. Construimos torres

OBJETIVOS

. Crear las bases para un buen trabajo en equipo en pequeños grupos.
. Construir una base de orientaciones con el alumnado que ayude a la evaluación del trabajo en equipo.

DESARROLLO

. Se hacen grupos de 5-8 personas.
. Se les da papeles reutilizados y cinta adhesiva (celo).
. Se les da la consigna que "en 10 minutos cada grupo tiene que hacer tres torres lo más altas, estéticas y estables posible". Gana quien logre mejor estos 3 objetivos.
. Al acabar el tiempo, se observan las torres y la persona dinamizadora decide quienes son las ganadoras.
. Se dan 5-10 minutos a cada grupo para que evalúe como le ha ido: ¿Cómo nos hemos sentido durante el ejercicio? ¿Qué lo ha provocado? ¿Cómo hemos tomado las decisiones? ¿Qué nos ha funcionado? ¿Qué hubiéramos podido hacer diferente? Es importante indicar que es importante que todas las personas del pequeño grupo participen de la valoración compartiendo sus sensaciones y reflexiones.
. A partir de las conclusiones de los pequeños grupos, se dialoga en gran grupo acerca de la manera en que quieren trabajar en equipo, qué pautas de funcionamiento consideran y acuerdan como básicas para un buen trabajo en equipo y hasta qué punto se comprometen a preservarlas.

OTRAS INDICACIONES

. Es importante observar bien durante el ejercicio qué dinámicas de comunicación y toma de decisiones se dan en los grupos para enriquecer el diálogo posterior.
. Es interesante utilizar las pautas acordadas como bases de orientación para que los pequeños grupos las incorporen en la evaluación de los trabajos y el profesorado lo integre como indicadores a evaluar. Este ejercicio ayuda a desarrollar la competencia transversal de trabajar en equipo.

Fuente: Parera (2021).

ACTIVIDAD 18. ¿Cuánto he hablado?

OBJETIVOS

. Reflexionar sobre la toma de palabra y los tiempos de intervención de cada participante en una discusión.
. Hacer visibles dinámicas destructivas de la comunicación.
. Valorar dinámicas de poder dentro de un grupo. Valorar si tienen relación con el género.

DESARROLLO

. Se aprovecha una actividad de debate y se designan algunas personas (de 2 a 8 según el número de miembros del grupo y la distribución de tareas que consideréis oportuna) para hacer de observadoras.
. En una hoja en blanco, las personas que harán la observación escriben el nombre de cada persona que intervendrá en el debate, distribuyéndolas en la hoja de papel tal y como están situadas en el espacio real.
. Las observadoras se dividirán las pautas de observación, la mitad harán la de "Actitudes" y la otra mitad la de "Contenidos de la intervención". Si el grupo es grande pueden dividirse también las personas a observar.
. Por cada intervención que haya las observadoras correspondientes harán un círculo alrededor del nombre de la persona que haya intervenido según indican las pautas de observación (ver más abajo).
. Al acabar el debate, observáis en gran grupo la representación gráfica de las intervenciones.
. Reflexionáis sobre los resultados: ¿Se hace un uso equilibrado del tiempo de intervención? ¿Hay personas que hablan demasiado o demasiado poco? ¿Sois conscientes que habléis más o menos que los otros? ¿Se puede encontrar alguna variable de género o intercultural en el uso de la palabra? ¿Se observan patrones que permitan decir que los chicos/chicas hablan más? ¿Qué podemos hacer para compensar los diferentes usos de la palabra?
· En general, ¿consideráis que ha sido un debate respetuoso? ¿Cuántas personas han hecho intervenciones irrespetuosas o interrupciones? ¿Responden mayoritariamente a chicos? ¿A chicas? ¿Qué podríamos mejorar en el grupo para conseguir una comunicación más respetuosa y equitativa?
. ¿Las intervenciones tienden a ser informativas? ¿Emocionales? ¿Propositivas? ¿Polémicas? ¿Observamos alguna variable de género en el tipo de intervenciones?

OTRAS INDICACIONES

Después de identificar las actitudes en las discusiones podéis identificar si hay alguna competencia que habría que trabajar más (escucha activa, aceptación de las opiniones diferentes, etc.) y comprometeros a hacer actividades para trabajarlas.Para hacer un análisis más cualitativo de la forma como se comunican las ideas también podéis utilizar plantillas de observación individualizadas.

Fuente: Barbeito y Caireta (2018)

FITXA
PAUTA DE OBSERVACIÓN 1. ACTITUDES.
- Intervención breve: una línea fina volteando el nombre.
- Intervención larga: una línea gruesa alrededor del nombre.
- Intervenciones irrespetuosas, insultos, subida de tono de voz...: línea en zigzag.
- Interrupciones: espiral alrededor del nombre.
- Distracciones: raya vertical junto al nombre.

PAUTA DE OBSERVACIÓN 2. CONTENIDOS DE LA INTERVENCIÓN
- Intervención informativa: una raya bajo el nombre subrayándolo.
- Intervención propositiva: una raya sobre del nombre.
- Intervención mediadora o que pone énfasis en el acuerdo: una raya a la derecha del nombre.
- Intervención polémica o que pone énfasis en el desacuerdo: una raya a la izquierda del nombre.
- Expresión de sentimientos: círculo alrededor del nombre.

3.7. La cooperación

La cooperación es el séptimo y último peldaño de la escalera de la provención. A menudo, el mundo laboral se prevé competitivo: el objetivo es ganar y nos esforzamos y preparamos para ello. ¿Es posible convivir con la contradicción de trabajar la provención cuando el interés es ganar competitivamente? La competición bien entendida ofrece la oportunidad de potenciar la superación personal, de aprender a ganar de forma honesta, con esfuerzo, desde el trabajo en equipo y el respeto al adversario. También ayuda a aprender a gestionar la frustración de perder y a controlar la agresividad respetando al adversario.

Al mismo tiempo reconocemos que la competición es, en general, excluyente, y, cuando es un modelo único, a menudo genera discriminación, inhibición, desconexión, conflictos y violencia, puesto que hay gente que queda desplazada, a menudo la que tiene menos recursos y oportunidades. Por otro lado, hay gente que no admite perder porque su éxito y reconocimiento personal está supeditado a ganar, cosa que fácilmente puede desencadenar respuestas violentas. Recordemos, la estructura condiciona el comportamiento de las personas.

La competición está muy arraigada en nuestra sociedad de manera estructural y cultural. La cultura patriarcal promueve el individualismo y el éxito personal y productivista. Este éxito está basado en quedar "por encima del otro", en conseguir los hitos sin tener en cuenta ni a las otras personas, ni el contexto, ni los medios para conseguirlo. Los feminismos cuestionan la competitividad y el individualismo. Por un lado, remarcan la importancia de dar valor a una concepción del poder y del liderazgo que tenga en cuenta el cuidado de las personas y del entorno y que esté encarado a sumar para el bien común o un bien más grande.

Por otro lado, una aportación importante del feminismo es la dimensión colectiva e interdependiente del éxito: hacer visible que para que una persona brille en el mundo



Fuente: Freepik

Estrategias para la cooperación

La principal estrategia es incluir el trabajo cooperativo como metodología habitual de aula y proyectos. Recordemos que la metodología de aprendizaje de trabajo cooperativo va mucho más allá del trabajo colaborativo (el tradicional trabajo en grupos), supone estructurar el contenido académico y, al mismo tiempo, la metodología de trabajo en equipo, incorporando indicadores de evaluación de este.
Puede ser útil proponer que el alumnado llegue a acuerdos sobre cómo trabajará en equipo. Le ayudará especificar:
· Los puntos fuertes y los puntos débiles de cada cual (conocimiento y aprecio).
· La distribución de tareas, velando por que haya una interdependencia positiva (cooperación).
. Rotar los roles y/o asegurarse de que su distribución no siga roles estereotipados de género (quien hace las tareas más visibles/ invisibles). (ver actividad 20)
· Prever métodos de resolución de conflictos.

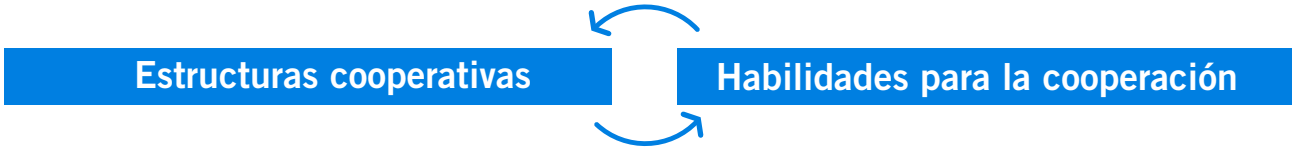
profesional, académico o activista, hace falta que tenga resueltas una serie de necesidades (emocionales, de reconocimiento, de seguridad, de apoyo, de alimentación, de cuidado del espacio donde vivo, de higiene, etc.), que, a menudo, tiene cubiertas gracias a una red de apoyo. Negar que las personas somos interdependientes es convertir en invisibles todas las tareas de cuidados y apoyo que han permitido el éxito de esta persona. Tareas vinculadas históricamente al mundo femenino, invisibilizadas, delimitadas al ámbito privado y no reconocidas socialmente, a pesar de ser indispensables para el sostenimiento de la vida. El feminismo reivindica la necesidad de reconocer la interdependencia y promover la cooperación. La cooperación busca trabajar conjuntamente para lograr objetivos comunes. Esto tiene sentido a nivel personal y comunitario, y también macrosocial. Es evidente que el mundo global y la complejidad de nuestras sociedades requiere dar respuesta colectiva a muchos retos que nos afectan a todas las personas (cambio climático, equidad social, cuidado del sistema sociosanitario y educativo, etc.). Por eso, la universidad tiene el reto de formar personas nos solo competentes técnicamente, también ética y socialmente.

Nuestra propuesta es **formar personas competentes, no competitivas.** Es decir, personas con capacidad de lucha y de esfuerzo, de gestionar la frustración y controlar la agresividad, capaces de cooperar y trabajar en equipo y de reconocer todas las tareas necesarias para que un colectivo con objetivos funcione. Personas que tengan una actitud de cuidado y respeto hacia todas las personas y que sepan transformar los conflictos constructivamente y con interés para contribuir en la comunidad.

La cooperación se aprende desde la experiencia, viviendo y trabajando en estructuras cooperativas (en equipos, empresas, aulas, etc.). Es decir, propuestas de funcionamiento donde haya objetivos comunes explícitos, interdependencia positiva entre profesionales, responsabilidad individual y diversidad entre las personas (tan disciplinar como de género, edad, etc.).

Las personas que saben estar y promover estas estructuras de forma exitosa, son personas con habilidades como la comunicación no violenta, buenos niveles de autoconfianza y autoestima, empatía, asertividad, perseverancia y creatividad, habilidades fomentadas en la escalera de la provención y desde los feminismos. Es por ello por lo que creemos que la escalera de provención con mirada de género es un método concreto y eficaz para formar en competencias transversales al alumnado.

Figura 8. **Componentes de la cooperación**



Condiciones para una estructura cooperativa:	Interdependencia positiva
	Objetivo común
	Responsabilidad individual
	Diversidad

Habilidades	Comunicación no violenta
	Autoconocimiento/autoestima
	Empatia
	Asertividad
	Creatividad

Fuente: ECP.

Algunas estrategias y actividades para llevar al aula

ACTIVIDAD 19. Las cuatro características clave de una estructura cooperativa

OBJETIVOS

. Entender los cuatro elementos que conforman una estructura cooperativa.
. Preparar al grupo para el trabajo cooperativo.

DESARROLLO

Observa detenidamente el video (1'50"):

. Identifica los elementos de la estructura cooperativa:
¿Dónde está la interdependencia positiva?
¿Dónde el objetivo común?
¿La responsabilidad individual?
¿Y la diversidad?
. Piensa en una estructura cooperativa donde participes. Identifica estos 4 elementos en ella.
. Piensa en el trabajo cooperativo en el marco de esta actividad, ¿cómo te imaginas organizar el trabajo considerando los cuatro elementos de la estructura cooperativa?

Fuente: ECP.

ACTIVIDAD 20. El plan de trabajo cooperativo

OBJETIVOS

. Orientar el alumnado en cómo organizarse cooperativamente.

DESARROLLO

. Cuando haya un trabajo en pequeños grupos se propone al alumnado hacerlo de forma cooperativa. Cada grupo tiene que incluir, en el plan de trabajo académico, cual será el plan de trabajo como equipo. Adjuntamos una posible ficha de plan de equipo.
. Les pedimos que trabajen este plan en tres momentos: al planificar el trabajo, a mitad de proceso, para reorientar si algo no va bien, y al final como autoevaluación. Es interesante que incorporen la entrega de este plan al trabajo final como parte de la evaluación. Con esto podéis recoger el trabajo de competencias transversales en la evaluación.
. El grupo define su plan de trabajo de acuerdo con el docente.

Otras indicaciones

Algún ejemplo de objetivos del equipo puede ser:
- Expresar los malestares si surgen
- Utilizar comunicación no violenta
- Distribuir equitativamente las tareas
- Trabajar con responsabilidad
- Valorar las habilidades de cada cual y aprovecharlas
- Reconocer las dificultades de cada cual y ayudarnos a superarlas
- Intercambiar rotativamente roles y tareas para aprender todas a hacerlas

Algunos ejemplos de descripción de roles pueden ser:
- Coordinación: Asegurar que todas las tareas están repartidas y se realizan
- Secretaría: Recoge acta de todo lo que se va hablando y trabajando.
- Cuidados: Cuidar de las necesidades de las personas (espacio cómodo, descanso…)

Fuente: ECP.

FICHA de Plan de equipo:

PLAN DE EQUIPO
Asignatura
Trabajo/tema
Grupo
Calendario

COMPONENTES DE LA ESTRUCTURA COOPERATIVA
Identificar los cuatro componentes que hacen que la organización de vuestro trabajo sea cooperativa

Objetivo común
Interdependencia positiva
Diversidad
Responsabilidad individual

OBJETIVOS DEL EQUIPO
Indicar con claridad qué aspectos se propone cuidar o mejorar. Escoger 2-4.

Valoración*
1.
2.
3.
4.

CARGOS DEL EQUIPO
Se trata de explicitar y distribuir aquellas tareas que ayudarán a que el equipo funcione.

Nombre	Cargo	Funciones	Valoración
	Coordinación		
	Secretaria		
	Asistencia		
	Portavocía	…	
	…	…	

OBJETIVO PERSONAL
Compromiso que cada persona se propone para la tarea de equipo que le toca.

Nombre	Compromiso personal	Valoración

Valoración. Aspectos positivos.
Valoración. Aspectos a mejorar.

*Una valoración numérica (del 1 al 5). Añadir comentarios en los dos apartados finales.

Fuente: ECP.

4. Cómo utilizar la guía

Este material nace del seminario interno de formación de profesorado de la UAB "La escalera de provención con perspectiva de género" realizado el 17 y 18 de junio de 2021 y dirigido a dar herramientas para trabajar el abordaje constructivo del conflicto y la construcción de relaciones seguras y saludables en las universidades.

Con este guía esperamos facilitar al profesorado universitario incorporar esta metodología, tanto en su trabajo en equipos de investigación, como en la docencia con el alumnado. Por eso, hemos intentado recoger, de manera breve y pedagógica, las indicaciones concretas de cómo trabajar cada peldaño de la escala de la provención y hemos incorporado 20 actividades como recurso para llevarlo a la práctica.

Si os animáis a aplicar estas actividades y necesitáis apoyo encontraréis nuestro contacto en https://escolapau.uab.cat/ o a escolapau@uab.cat.

5. Bibliografía

Amnistía Internacional (2019) *Hacer la vista...¡Gorda! El acoso escolar en España: Un asunto de Derechos Humanos*. Amnistía Internacional. Acceso: https://www.es.amnesty.org/acoso-escolar/descargas-informe

Barrientos, A. y Caireta, M. (2021). *Cultura de paz desde el deporte. Guia pràctica para transformar conflictos en oportunidades*. Inde eds.

Barbeito, C. y Caireta, M. (2018). *Discrepancia bienvenida! Guía pedagógica para el diálogo controvertido en el aula.* Escola de Cultura de Pau [ECP]-Universitat Autònoma de Barcelona [UAB]. Acceso: https://escolapau.uab.cat/informes-2/discrepancia-bienvenida-recursos-para-el-dialogo-controvertido-en-el-aula/

Beristain, C. i Cascón, P. (2000) *Alternativa del juego (1). Juegos y dinámicas de educación para la paz*. La Catarata eds. (año de publicación del libro original; 1986).

Brandsma, B. (2020). *Polarització. Una mirada a la dinàmica del pensament "nosaltres contra ells".* Institut Català Internacional per la Pau. Líniazero eds. Acceso: http://www.icip.cat/wp-content/uploads/2021/01/EINES26__PDF_CAT-1.pdf

Burton, J. (1990) *Conflict: Resolution and Provention.* Palgrave Macmillian eds.

Cascón, P. (Juny 17-18, 2021). El concepto de Provención (ponencia). Seminario la escalera de provención con prespectiva de género. Universitat Autònoma de Barcelona [UAB], Barcelona, España.

Cascón, P. (2001). *Educar en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO de paz y Derechos Humanos. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Acceso: http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion005e.pdf

Carro, S. (juny 17-18, 2021) El nivel del apreció. Seminario de provención con prespectiva de género. Universitat Autònoma de Barcelona [UAB], Barcelona, España. Acceso: https://escolapau.uab.cat/img/educacion/SaraCarro_aprotaciones.pdf

Garcia Lepetit P. (juny 17-18, 2021). La comunicación no violenta con prespectia de género. Seminario la escalera de provención con prespectiva de género. Universitat Autònoma de Barcelona [UAB], Barcelona, España. Acceso: https://escolapau.uab.cat/img/educacion/CNV_articlePatriGarcia.pdf

Parera, Mireia (juny 17-18, 2021). Toma de decisiones, participación, dinámicas de poder y cohesión de grupo. Seminario de formación en la escalera de provención con prespectiva de género Universitat Autònoma de Barcelona [UAB], Barcelona, España. Acceso: https://escolapau.uab.cat/img/educacion/Presa_decisions.pdf (en catalán)

Rifà Valls, M (2018) *Educació i Pedagogia: Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere.* Xarxa Vives d'Universitats eds. Acceso: http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/5784/altres_a2018_rifa_montserrat_educacio_pedagogia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rosenberg, M (2017). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida*. Acanto eds. (3ra edición ampliada).

Seminario de Educación para la paz (1990). *La alternativa del juego II: Juegos y dinámicas de educación para la paz.* La Catarata eds.

Sidera, F.; Rostan, C.; Agell, S.; Serrat, E.; Perpiñà, G.; Collell, J.; Ortiz, R.; Móra, I.; Amadó, A. (2019) *Bulling i ciberbulling a l'educació primària a Catalunya*. Fundació Barça. Acceso: https://fundacio.fcbarcelona.cat/documents/30157/0/Bullying+i+Ciberbullying+a+l%27Educacio+Primaria+a+Catalunya.pdf/4cf45134-4302-a915-aa0c-1244002934a3?t=1588083178701

Model de competències professionals de la UAB (2017). Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) [documento de trabajo]. Parteix del document Ariño, X.; Díaz, A. y Miñarro, B. (2018) *Programa de Desenvolupament de Professionals Investigadors*. UAB. Acceso: https://ddd.uab.cat/record/203083

Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (2017). Material docent per a la millora de les competències transversals en els entorns de pràcticum. Facultat de Ciències de l'Educació. Cerdanyola del Vallès: UAB. https://www.uab.cat/web/practicum/material-docent-per-millorar-les-competencies-transversals-en-els-entorns-de-practicum-1345747178016.html

Escola de Cultura de Pau

La Escola de Cultura de Pau (ECP) es una institución académica de investigación para la paz ubicada en la Universidad Autónoma de Barcelona. Fue creada en 1999 con el objetivo de promover la cultura de paz a través de actividades de investigación, diplomacia paralela, formación y sensibilización.

Los principales ámbitos de acción de la Escola de Cultura de Pau son:

- **Investigación.** Las áreas de investigación de la ECP incluyen los conflictos armados y las crisis sociopolíticas, los procesos de paz, los derechos humanos y la justicia transicional, la dimensión de género y la educación para la paz.

- **Educación y formación.** El personal investigador de la ECP imparte clases en cursos de grado y postgrado en universidades catalanas, incluyendo la Diplomatura en Cultura de Paz, el título de postgrado que la propia ECP ofrece en la Universidad Autónoma de Barcelona. Asimismo, se ofrecen clases y talleres en temas específicos, entre ellos la educación en y para el conflicto y la sensibilidad al conflicto.

- **Diplomacia paralela.** La ECP promueve el diálogo y la transformación de conflictos a través de iniciativas de diplomacia paralela, con diferentes actores y en diversos ámbitos de acción.

- **Servicios de consultoría.** La ECP lleva a cabo servicios de consultoría para instituciones locales e internacionales.

- **Sensibilización.** Las iniciativas de la ECP en materia de sensibilización incluyen actividades dirigidas a la sociedad catalana y española, entre ellas colaboraciones con medios de comunicación.

Escola de Cultura de Pau
Edificio B13, Carrer de Vila Puig,Universitat Autònoma de Barcelona,
08193 Bellaterra (España)
Tel. (+34) 93 581 14 14 | Web: http://escolapau.uab.cat