



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Masculinidades en tertulia: un estudio de las posibilidades del diálogo y de la interacción para la transformación hacia la equidad y la igualdad de género

Andrea Rodríguez Fernández-Cuevas

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

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

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



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Universitat de Barcelona

Programa de Doctorado en Sociología

TESIS DOCTORAL

**MASCULINIDADES EN TERTULIA: UN ESTUDIO DE LAS
POSIBILIDADES DEL DIÁLOGO Y DE LA INTERACCIÓN
PARA LA TRANSFORMACIÓN HACIA LA EQUIDAD Y LA
IGUALDAD DE GÉNERO**

Autora:

Andrea Rodríguez Fernández-Cuevas

Directora de tesis:

Dra. D^a Marta Soler Gallart

Universitat de Barcelona

Co-director:

Dr. D. Alejandro Martínez González

Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle- Centro adscrito a la

Universidad Autónoma de Madrid

Año 2017

Masculinidades en Tertulia: Un estudio de las posibilidades del diálogo y de la interacción para la transformación hacia la equidad y la igualdad de género

Somos seres de transformación y no de adaptación

(Freire, 1997)

AGRADECIMIENTOS

A mi padre, porque aunque no pueda escuchar su voz siempre estará aquí. Esta tesis tiene parte de ti.

A mi madre y mi hermana, por enseñarme a ser una mujer valiente ante los oleajes de la vida. Por creer en mí, más que yo misma. Por vuestro amor incondicional que me llena de fuerza. Esta tesis ha sido posible gracias a vosotras.

A mi familia, mi cuñado, casi hermano, Josín y mi sobrino Víctor, mi madrina Conchita, mis tías Olga y Ana María, tío, primas y primos. Por las risas, por cuidarme, por el amor y por recordarme dónde está mi hogar.

A Alejandro, porque este capítulo de mi vida lo abrí y lo cierro contigo. Por tantas reflexiones compartidas llenas de transformación y por tu paciencia infinita.

A Ana, compañera de tesis y de vida. Por tu tiempo y dedicación, esta tesis y mi vida llevan tu huella.

A Laura, mi Antonia, por estar siempre ahí, por transmitirme en todo momento sus ganas, fuerza y vitalidad. Por creer en mí y ser mi red.

A mis chicas de Asturias, Ana, Ali, Lusi, Rosi, Chio, Noes, Su, Esther.... por traerme continuamente un trocito de mi tierra y hacer que mi aire huela a mar, a mi mar Cantábrico.

A mi gente de Madrid, Bea, Samu, Flor, Jairo, Kali, Isra, Zazu, Laura, Beita, Cristina y Patricia... por estar en mi vida y por respetar mis ausencias y silencios.

A Rubén, por hacer de su casa mi refugio. Por soportarlo todo.

A mi estrella fugaz, por recordarme que no escribo por obligación sino por el placer de contar una historia, una bella historia.

A Lars y Víctor, por ser luz en momentos de confusión.

A mi grupo del CSEU La Salle, Alejandro, Bea, Carmen, Cristina, David, Fuen, Hno. José María, Irune, Isas, Javier, José, Juan Luis, Laura, Lars, Mary, Patricia, Pilar, Oliete, Sara y Teresa, por el apoyo y por los momentos llenos de risas y charlas que me han servido para desconectar y cargar energía. Y a mis compañeros y compañeras del Departamento de Social por su interés.

A las alumnas y los alumnos del CSEU La Salle, con quienes tengo la suerte de poder compartir mí día a día, lo que supone una oportunidad para el aprendizaje y el descubrimiento constante. Por la paciencia, entendimiento y fuerzas que me han transmitido durante estos últimos meses.

Al Centro Superior Universitario la Salle, especialmente a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, por apoyar y respetar en todo momento el desarrollo de la Tertulia sobre Estudios de Género y Masculinidades.

A la gente del CREA, por ser un ejemplo a seguir. Porque con sus contribuciones científicas y con sus actos llenos de valentía demuestran que, unidos y unidas, se puede hacer posible lo imposible.

A Ramón, por ayudarme a colocar una de las primeras piedras del camino de esta tesis. Camino lleno de grandes horizontes.

A Ana y Sara, por transmitirme y contagiarme el brillo en sus miradas lleno de ilusión.

A todas las personas participantes en las tertulias y en la investigación, por compartir conmigo reflexiones tan profundas e íntimas de sus vidas, y por los debates llenos de ciencia y de sueños. Habéis hecho que esta tesis tenga sentido.

A mi directora y mi director, Marta y Alejandro, por ser las alas que me han ayudado a volar.

GRACIAS

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	13
1. Justificación del tema de estudio	13
2. Estructura de la tesis.....	1
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	21
1. Masculinidades.....	21
1.1. Masculinidad hegemónica.....	21
1.2. Consecuencias en menores y jóvenes de la masculinidad hegemónica: acoso y maltrato entre iguales.	27
1.3 Masculinidad hegemónica y modelo de atractivo.	29
1.4. Socialización preventiva.	32
1.5. Modelo alternativo: Las Nuevas Masculinidades.....	43
2. Tertulias Pedagógicas Dialógicas	51
2.1. Aprendizaje dialógico	51
2.2. Lectura dialógica.....	58
2.3. Tertulias dialógicas: Tertulias Pedagógicas Dialógicas.	71
3. Perspectiva de Género y Formación Inicial en Educación y Ciencias Sociales.	78
3.1. La formación inicial en los estudios de grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Trabajo Social en materia de género	78
3.1.1. Necesidad de incluir en los estudios de grado de Educación formación sobre igualdad, prevención y detección de la violencia de género.	81
3.1.2. Necesidad de incluir en los estudios de grado de Trabajo y Educación Social formación sobre igualdad, prevención y detección de la violencia de género.....	86
3.2. Violencia de género en el ámbito universitario español.....	90

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	99
1. Definición del objeto de estudio: Tertulia sobre Estudios de Género y Masculinidades. ...	99
1.1 Finalidad y objetivos de la investigación.....	103
1.2. Preguntas de investigación	103
2. Metodología de la investigación	104
2.1. Metodología cualitativa	103
2.2. Metodología comunicativa.	107
3. Sujetos de investigación	113
4. Recogida de la información.....	114
4.1. Grupo de discusión comunicativo.....	117
4.2. Relato comunicativo de vida cotidiana.	122
4.3. Análisis del contenido de las TPD.....	126
5. Procedimiento para el análisis de los datos.....	130
5.1. Transcripción de la información.....	131
5.2.Codificación de la información.....	131
5.3. Descripción e interpretación de la información.....	134
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	137
1. Análisis de los datos	137
1.1. Dimensión exclusora: barreras que dificultan la consecución de la equidad de género.	137
1.2. Dimensión transformadora: las tertulias pedagógicas dialógicas.....	151
1.2.1. Elementos relacionados con el cambio en la forma de entender la perspectiva de género y las masculinidades.	151
1.2.2 Elementos relacionados con el cambio en el discurso en torno a la cuestión del género y las masculinidades.	168
1.2.3. Elementos relacionados con el cambio en el quehacer diario y las relaciones cotidianas.	175
1.2.4. Elementos relacionados con el cambio en la expresión del deseo, gustos y preferencias en la elección de relaciones afectivo-sexuales.	188
1.2.5. Elementos relacionados con el cambio en los contextos próximos.	205

2. Discusión de los datos.....	211
2.1. Cambio en la forma de entender la perspectiva de género y las masculinidades....	211
2.2. Cambio en el discurso en torno a la cuestión del género y las masculinidades.	215
2.3. Cambio en el quehacer diario y las relaciones cotidianas.....	217
2.4. Cambio en la expresión del deseo, gustos y preferencias en la elección de las relaciones afectivo-sexuales.	220
2.6.Cambio en los contextos próximos.	224
 CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	 227
1. Revisión de los objetivos y respuesta a los interrogantes de la investigación	227
2. Limitaciones	235
3. Prospectivas	236
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 239

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. Justificación del tema de estudio

La violencia de género es uno de los problemas sociales más importantes al que se enfrentan la mayor parte de nuestras sociedades. En Europa concretamente, los datos que proporciona el estudio de la FRA (European Union Agency for Fundamental Rights-FRA, 2014) sobre la violencia contra las mujeres, en los 28 Estados miembros de la Unión Europea (UE), reflejan que durante los 12 meses anteriores a la realización de la investigación, 13 millones de mujeres habían sufrido violencia física; 3,7 millones habían sufrido violencia sexual; 9 millones habían sido víctimas de acoso; y 1 de cada 20 mujeres habían sido violadas.

En España se comenzaron a contabilizar sistematizadamente las muertes por violencia de género en 2003 y, desde esa fecha, 886 mujeres han sido asesinadas por esta causa en nuestro país (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2016). En el año 2016 se contabilizaron 44 víctimas mortales, y en lo que llevamos de año son ya 16¹ las víctimas con resultado mortal (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2016).

La última estadística judicial sobre la violencia contra la mujer (Consejo General del Poder Judicial, 2015), revela que en el año 2015 se solicitaron un total de 36.292 órdenes o medidas de protección y seguridad, de las cuales 805 fueron impuestas para menores de edad. Referente a la relación de parentesco que vincula a los denunciados con las víctimas y solicitan las medidas de protección el 34% corresponde a ex-relación afectiva, el 30% a relación afectiva, el 24% eran cónyuges y el 12% ex-cónyuges.

¹Según los últimos datos publicados por Portal Estadístico para la Violencia de Género, última actualización: 02/03/2017.

A su vez, en los resultados de la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2015), pone en evidencia por primera vez que la violencia de género incide tanto en el ámbito de la pareja o expareja como fuera de este ámbito, por ejemplo en las relaciones esporádicas y, así, destaca como, de manera general, el 24,2% de las mujeres han sufrido violencia física y/o sexual a lo largo de sus vidas y, concretamente en los últimos 12 meses, el 3% de las mujeres han sufrido violencia física y el 1,9% han sufrido violencia sexual.

En concordancia con estos estudios, también resultan relevantes los resultados que se extraen de diferentes investigaciones sobre la violencia de género en la adolescencia y juventud (De Miguel, 2015; Duque, 2015, 2006; Fundación ANAR, 2015; Gómez Alonso, 2004; Kury, Obergfell-Fuchs & Woessner, 2004; Straus, 2004; Valls, Puigvert y Duque, 2008), donde se ponen de manifiesto tres aspectos especialmente significativos: el incremento a edades cada vez más tempranas de mujeres que sufren esta violencia; la falta de identificación o reconocimiento de actitudes y prácticas de dominación o control que pueden darse en sus relaciones, tanto estables como esporádicas; y la vinculación entre el modelo de masculinidad hegemónica y el atractivo, generando, en muchos casos, una falta de deseo ante un modelo masculino basado en valores igualitarios.

Estas realidades nos llevaron a preguntarnos sobre la importancia de los procesos de socialización que tienen lugar en la adolescencia y juventud con respecto a los estereotipos de género, al imaginario social del amor, los modelos de atracción y su vinculación con la violencia (Gómez, 2004). En este proceso, pudimos constatar como los y las profesionales del ámbito educativo y de lo social, entre otros agentes, juegan un papel clave en la socialización de las relaciones afectivas-sexuales y en la prevención y detección precoz de la violencia (Botton, Puigdemívol y Vicente, 2012), siendo determinantes sus propias percepciones sobre masculinidad y femineidad para abordar y contribuir a la consecución de la equidad de género (Eurydice, 2011).

En torno a esta cuestión, realizamos un estudio en el Centro Universitario La Salle-UAM para conocer cuáles eran las percepciones en torno a los hombres y la masculinidad que tenía el alumnado universitario de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales por su condición de futuros y futuras docentes y agentes socializadores (Martínez, Rodríguez y Bonell, 2014), partiendo de la idea de que es en el ejercicio hegemónico de la masculinidad donde reside un importante riesgo para la integridad e inequidad de las mujeres y también de los hombres, y que su superación supondrá un paso fundamental para conseguir la igualdad en las diferencias entre todas las personas (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004). Este trabajo concluía que buena parte de los atributos, rasgos y actitudes que los y las participantes señalaron en su discurso como identitarios de los hombres, coincidían con los que los estudios sobre masculinidades atribuyen a la masculinidad hegemónica (Connell, 1997; Kimmel, 1997; Seidler, 2006; Sipión, 2008; Gilmore, 2008; Caribí y Armengol, 2008).

Destacaba también que la reflexión y el debate en torno a los atributos, rasgos y actitudes asociados a los hombres constituían una de las vías más eficaces de toma de conciencia sobre la vigencia de estereotipos y expectativas relacionados con la masculinidad hegemónica, así como para afrontar el reto de su superación para la construcción de relaciones más igualitarias.

Coincidiendo en este último aspecto con Gómez Alonso (2004) y R. Flecha, Puigvert & Ríos (2013), quienes manifiestan que se hace necesario fomentar la creación de espacios de diálogo e interacción, donde se pueda reflexionar en torno a los procesos de socialización que mujeres y hombres estamos teniendo en los modelos de masculinidad y en las elecciones de las relaciones afectivo-sexuales.

Fruto de esos resultados y ante la ausencia de una formación específica sobre igualdad y prevención de la violencia de género, concretamente, en los planes de estudios de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Centro Universitario La Salle-UAM -pese a lo que se dicta en las Leyes y Decretos sobre la materia (2007,2004)- consideramos interesante promover, desde la actividad académica en el propio centro, espacios formativos capaces de originar transformaciones en esta línea.

Y asumiendo que son los espacios gestionados bajo los principios del aprendizaje dialógico los que contribuyen especialmente a este fin (Aubert, et. al. 2004, 2008), optamos por el formato de tertulias pedagógicas dialógicas, entendidas como: el proceso de leer y crear sentido desde un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y su contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción del dialogo igualitario con otros agentes, de modo que se generen posibilidades reales de transformación personal y social (Loza, 2004).

Desde estas premisas, pusimos en marcha en el curso 2012/2013 un proyecto de tertulia en red titulado “Tertulia Interuniversitaria Internacional sobre estudios de Masculinidades”, desarrollado en el centro con estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, bajo el auspicio de la Red Iberoamericana y Africana de Masculinidades y dentro del marco del convenio de colaboración firmado en el año 2010 por dicho centro con la Universidad de Barcelona, a través del CREA (Community of Research on Excellence for All), para, entre sus acciones, difundir y desarrollar las actuaciones educativas de éxito identificadas por el proyecto INCLUD-ED (2006-2011). En estas tertulias se abordó la lectura y el análisis de textos clásicos sobre los estudios de masculinidades, la socialización preventiva, los modelos de atractivo, la violencia y las nuevas masculinidades. Un proyecto en cuyas posibilidades de transformación se centra esta tesis doctoral.

2. Estructura de la tesis

En la siguiente tabla se muestra la estructura global de la tesis:

Tabla 1. Estructura de la tesis

Capítulo I. Introducción	En este capítulo se ofrecen las claves principales de la elección del tema de estudio y se muestra cómo está estructurada la investigación
1. Justificación del tema de estudio	Se ofrecen los argumentos principales para la elección del tema de estudio
2. Estructura de la tesis	Se muestra la forma en la que está estructurada la tesis a través de una tabla explicativa
Capítulo II. Marco Teórico	En este capítulo se presentan las bases teóricas y conceptuales que sustentan esta investigación.
1. Masculinidades	El primer eje del marco teórico profundiza en los estudios de masculinidades. Se parte del concepto de masculinidad hegemónica, seguidamente se realiza un recorrido sobre sus consecuencias en menores y jóvenes (acoso y maltrato entre iguales), su relación con el modelo de atractivo, y las bases de la socialización preventiva, y finalmente se plantea el modelo alternativo: las nuevas masculinidades.
2. Tertulias Pedagógicas Dialógicas	El segundo eje del marco teórico profundiza en las tertulias dialógicas. Se parte de su fundamentación teórica, basándonos en el aprendizaje dialógico y la lectura dialógica, para finalmente pasar a explicar las Tertulias Pedagógicas Dialógicas.
3. Perspectiva de Género y Formación Inicial en Educación y Ciencias Sociales	El tercer eje del marco teórico profundiza en la perspectiva de género y la formación en Educación y Ciencias Sociales. Se parte de la necesidad de incluir en los estudios de grado de Educación, Educación Social y Trabajo Social formación sobre igualdad, prevención y detección de la violencia de género, y finalmente, se aborda la violencia de género en el ámbito universitario español.

Capítulo III. Metodología de la investigación	En este capítulo se describen los diferentes elementos que componen la metodología utilizada en esta investigación.
1. Definición del objeto de estudio.	Se describe el objeto de estudio: la Tertulia sobre Estudios de Género y Masculinidades. Se presenta la finalidad, los objetivos y las preguntas de la investigación.
2. Metodología de la investigación	Se exponen las características que hacen de esta indagación una investigación cualitativa, con una orientación comunicativa.
3. Sujetos de investigación	Se exponen y justifican los criterios que se han utilizado para la selección de los sujetos de investigación.
4. Recogida de información	Se presentan las técnicas de recogida de datos que se han utilizado en esta investigación: grupos de discusión comunicativos, relatos comunicativos de vida cotidiana y análisis de contenido de las tertulias.
5. Análisis de datos	Se explica el procedimiento seguido para el análisis de los datos.
Capítulo IV. Resultados	En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en esta investigación.
1. Análisis de los resultados	Se presentan los resultados obtenidos relacionados con la identificación de barreras que dificultan la consecución de la equidad de género. Se presentan los resultados obtenidos relacionados con la identificación de los elementos transformadores que tiene la tertulia pedagógica dialógica (TPD) sobre estudios de género y masculinidades para la consecución de la equidad de género. Se definen cinco categorías en torno a las cuales podemos clasificar los cambios que las personas participantes han identificado en sí mismas fruto de su participación en la TPD. Estas categorías hacen referencia a transformaciones en torno a: (1) su forma de entender la perspectiva de género y la masculinidad; (2) sus discursos; (3) sus quehaceres diarios; (4) sus expresiones del deseo, gustos y preferencias en la elección de sus relaciones afectivo-sexuales; y (5) sus contextos próximos.
2. Discusión	Se contrastan los principales resultados obtenidos con el marco teórico.

Capítulo V. Conclusiones	En este capítulo se presentan las conclusiones que se desprenden de los resultados obtenidos en la investigación.
1. Revisión de los objetivos y respuesta a los interrogantes de la investigación	Se valora la consecución de los objetivos y se da respuesta a las preguntas que se plantearon al inicio de la investigación, resaltando algunas de las contribuciones principales.
2. Limitaciones	Se exponen las limitaciones propias de este estudio.
3. Prospectiva	Se presentan las posibles líneas de investigación que se desprenden de esta tesis.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

A continuación presentamos la revisión de la literatura más relevante que constituye el marco teórico de la tesis doctoral. Para ello nos basamos en el estudio de tres ejes claves: los estudios sobre masculinidades, por constituir el marco de referencia teórico de la experiencia desarrollada; el carácter y fundamento de las tertulias pedagógicas dialógicas, por constituir su marco de referencia metodológico; y la perspectiva de género y formación inicial en Educación y Ciencias Sociales, por constituir el entorno en el que se lleva a cabo.

1. Masculinidades

Pasamos a desarrollar el primer eje del marco teórico de la tesis doctoral, que profundizará en los estudios de masculinidades. Para tal fin se ha estructurado en varios apartados, partiendo del concepto de masculinidad hegemónica, seguidamente se realizará un recorrido sobre sus consecuencias en menores y jóvenes -acoso y maltrato entre iguales-, su relación con el modelo de atractivo y las bases de la socialización preventiva, y finalmente se planteará el modelo alternativo: las nuevas masculinidades.

1.1. Masculinidad hegemónica.

Connell (1997) afirma que el género “existe precisamente en la medida en que la biología no determina lo social” (p.37). En esta línea, partiendo de la premisa del condicionamiento social del género, al que están sometidas las personas al hablar de masculinidad y feminidad, se entiende que estos conceptos, más allá del sexo, también interactúan con otros como la etnia, la clase social, la edad, la orientación sexual, el padecimiento de una discapacidad e incluso la posición en el orden mundial de la nacionalidad.

La masculinidad se manifiesta en el compromiso de los hombres con su posición de género a través de la práctica, que se ve reflejada en cuerpo, personalidad y cultura, y está asociada con contradicciones internas y rupturas históricas. Se puede analizar, como defiende Connell (1997), desde tres dimensiones: las relaciones de poder, las relaciones de producción y el vínculo emocional. En todas ellas, prevalece una masculinidad no igualitaria conceptualizada como hegemónica, dando como resultado una posición dominante por parte del hombre (Bourdieu, 2000).

Esta posición viene condicionada por una tradición y un sistema político, cultural y social, y marcada por los principales entornos de socialización –familia, grupo de iguales, escuela y medios de comunicación- que subordinan otras masculinidades (Connell & Messerschmidt, 2005) y refuerzan la masculinidad hegemónica, caracterizada por un hombre proveedor, responsable, que es racional y controla sus emociones, trabajador, padre y jefe del hogar, heterosexualmente activo, fuerte, blanco y con dominio sobre otros hombres (Sipián, 2008).

Así mismo, Lomas (2007) señala que en este modo de actuar prevalece “el vigor y la fuerza, la indiferencia ante el dolor físico, el afán de aventura, la ostentación heterosexual, la ocultación de los sentimientos y de las emociones, la competencia y el enfrentamiento, o el espíritu de conquista y de seducción del otro sexo” (p.95). Y a la hora de valorar esta actuación, se toman en cuenta aspectos como el éxito, el poder y la admiración de unos hombres hacia otros por reconocer su independencia, autonomía, fortaleza o uso de la violencia si se considera necesario: “el varón ejemplar es duro, solitario, no necesita de nadie, es impenetrable y es viril” (Jiménez, 2009, p.7).

Este arquetipo de masculinidad se mueve en un modelo de relaciones de género y no tienen un carácter fijo e inmutable, pero ocupa su posición hegemónica, “una posición siempre disputable” (Connell, 1997, p.11), pues se desarrolla y consolida a través de los procesos de socialización y que, como sostiene la teoría del posicionamiento, llega a ser cambiante y rebatida y, así, más compleja que el mero desempeño de un rol fijo (Phoenix, 2002).

En palabras de Kimmel (1997), supone “un conjunto de significados siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos y con nuestro mundo (...) y que se crea por la cultura” (p.49).

Por tanto, si la masculinidad se desarrolla en entornos y culturas diversas, y va emergiendo desde la creciente globalización -una versión hegemónica global (Caribí y Armengol, 2008)- podemos hablar no de una sola, sino de varias masculinidades hegemónicas, todas ellas cercanas al patrón tradicional y que continúan manteniendo muchos rasgos comunes con la definición de virilidad que ya en 1976 Robert Brannon sintetizaba en cuatro frases coloquiales breves (Kimmel, 1997, p. 51):

¡Nada con asuntos de mujeres! Uno no debe hacer nunca algo que remotamente sugiera feminidad. La masculinidad es el repudio implacable de lo femenino; ¡Sea el timón principal! La masculinidad se mide por el poder, el éxito, la riqueza y la posición social; ¡Sea fuerte como un roble! La masculinidad depende de permanecer calmado y confiable en una crisis, con las emociones bajo control. De hecho, la prueba de que se es hombre consiste en no mostrar nunca emociones; y ¡Mándelos al infierno! Exude un aura de osadía varonil y agresividad.

Desde estas aportaciones podemos entender cómo se construye socioculturalmente la identidad de los hombres (Gilmore, 1994), donde “desde pequeños, son conducidos a la asunción de los patrones conductuales asociados al ser macho, varón, masculino” (González Pagés, 2010, p.47), demostrando el culto a la masculinidad y cumpliendo con una serie de actos asignados culturalmente (Gilmore, 2008). Una consecuencia significativa de este proceso es el “vivir las emociones como signo de debilidad y, por tanto una amenaza a sus identidades masculinas” (Seidler, 2008, p.122), llegando incluso a suprimirse, porque como dice Kaufman: “llegan a estar asociadas con la feminidad que hemos rechazado en nuestra búsqueda de masculinidad” (1997, p.70).

Así mismo, otro aspecto clave es la cultura de la honra (González Pagés, 2010), donde el honor constituye un valor social que entraña una determinada forma de ser hombre (Bourdieu, 2000), donde a través de ritos sexuales, ritos de pasaje o actos, dependiendo de cada cultura (Gilmore, 1994), es necesario soportar el dolor físico o enfrentarse a pruebas de riesgo, demostrando competitividad, valentía y coraje (Vásquez del Águila, 2013). Entendiendo así la adquisición de la masculinidad como un proceso diverso y gradual, “donde las sociedades proporcionan pruebas en las que el joven debe demostrar que es un hombre” (Gilmore, 2008, p.36), siendo por tanto: “algo que se debe lograr, conquistar y merecer” (Fuller, 2012, p.119).

Por ejemplo, un estudio reciente sobre la construcción de masculinidades entre un grupo de hombres que practican rugby en la ciudad de La Plata (Branz, 2015), determina como ésta práctica deportiva es un espacio de distinción moral, social y cultural que define lo que significa ser “un verdadero hombre, a partir de un sistema de pautas dominantes y hegemónicas, emparentadas con el atributo de la heteronormatividad y con la exaltación de la virilidad, dentro y fuera del campo del rugby” (p. 316). Estas formas de mostrar la hombría son permanentemente evaluadas por los otros. Tal y como dice Kimmel: “estamos bajo el cuidadoso y persistente escrutinio de otros hombres. Ellos nos miran, nos clasifican, nos conceden la aceptación en el reino de la virilidad. Se demuestra hombría para la aprobación de los hombres. Son ellos quienes evalúan el desempeño” (1997, p. 54).

De esta forma, la amenaza constante de reunir todos aquellos requisitos considerados indispensables para demostrar la posesión de una hegemonía masculina, condiciona que sobre si mismos los hombres practiquen la violencia (González Pagés, 2010, p.49):

Desde el instante en que se ven obligados a suprimir todas esas emociones y sentimientos asociados a lo femenino, a partir del momento en que son conducidos, por la socialización con otros hombres, a alcanzar metas irrealizables, o en aquellas situaciones en las que, por la necesidad de demostrar su masculinidad, ponen en peligro su integridad física, los hombres están aplicando sobre ellos las más diversas expresiones de la violencia.

En este sentido, Kaufman (1997) apunta que “la gran paradoja de nuestra cultura patriarcal es que las formas dañinas de masculinidad, dentro de la sociedad dominada por los hombres, son perjudiciales no solo para las mujeres, sino también para ellos mismos” (p.81). Según Seidler (2000), la presión que sufren muchos hombres al tener que adecuar su comportamiento a reglas y definiciones externas “suelen experimentar tensión entre lo que necesitan para sí mismo y lo que la cultura les atribuye como necesidades” (p.176).

Así, el modelo hegemónico se puede vivir como “una imposición que provoca incomodidad y molestia a algunos hombres y fuertes tensiones y conflictos a otros” (Fuller, 2012, p.119). De hecho, son muchos los que ya no responden a las demandas de la masculinidad hegemónica y sus exigencias (Menjivar, 2010), enfrentándose a conflictos, contradicciones y costos sociales cuando asumen maneras de ser distintas que transgreden el deber ser hegemónicamente instituido (Kaufman, 1997).

Salguero (2008), lleva a cabo un estudio analizando las formas de participación de 35 hombres (de 20 a 50 años) de la ciudad de México, en los ámbitos del trabajo y la familia, investigando las diferentes exigencias, dificultades y contradicciones a las que tienen que hacer frente. Centrándonos en el ámbito familiar, las conclusiones muestran que la mayoría de los entrevistados, se enfrentaron a una confrontación de expectativas de vida derivadas, en muchas ocasiones, por los discursos de sus familias de origen, ya que “no es fácil incorporar su participación en las actividades domésticas ni en el cuidado ni crianza de los hijos/as, porque en la generación de sus padres este tipo de actividades no son propias de un hombre” (p.249), afrontando un proceso complejo de “reestructuración y reelaboración de significados respecto a su actuación como hombres y padres” (p.259).

Esto implica enfrentarse a la interiorización de las relaciones de género y a la dicotomía entre la esfera pública y esfera privada (Olavarría, 2001). Al respecto, podemos observar los resultados de un trabajo llevado a cabo en Brasil, sobre el ejercicio de la paternidad en la adolescencia (Orlandi, Beiras, y Filgueiras, 2008), donde aún prevalece la suposición de que a los hombres les corresponde las esferas sociales referentes a la sexualidad, espacio público, productivo, protección y proveedores familiares, con un papel como padre de coadyuvante, y a las mujeres, les corresponde las esferas de la reproducción, el cuidado de la casa y crianza, determinados al espacio privado.

En esta línea, encontramos otra investigación realizada en España, donde se preguntan por la situación actual de la masculinidad hegemónica, analizando ambas esferas y su relación con el empleo remunerado y doméstico (Borràs, Moreno, Castelló & Grau, 2012). Las conclusiones manifiestan la importancia del rol masculino como proveedor, el trabajo remunerado se considera principalmente la responsabilidad de los hombres, mientras que en la esfera privada las tareas familiares de cuidado, y trabajo doméstico es asignado, en mayor medida, a las mujeres.

La idea de hombre como proveedor puede ser percibida, por muchos de ellos, como una gran presión, especialmente, entre los que por culpa de la crisis económica tienen menos recursos, o se han quedado sin trabajo. Estas situaciones son vividas como una sensación de pérdida, generando “distorsiones en la estructura misma de la masculinidad tradicional puesto que resta al hombre, así entendido, de uno de los elementos identitarios clave” (Rodríguez, 2014, p. 183).

1.2. Consecuencias en menores y jóvenes de la masculinidad hegemónica: acoso y maltrato entre iguales.

Por otro lado, queremos subrayar los conflictos que se dan dentro del ámbito escolar, constituyendo uno de los lugares principales de formación de masculinidad (Connell, 2001), donde se continúan reproduciendo situaciones de desigualdad y exclusión que sufren los “otros chicos (...) estos chicos defienden y reivindican una forma diferente de ser hombre” (Ríos, 2015, p.493). Y esto conlleva importantes consecuencias sociales negativas, entre las que destaca el sexismo, la perpetuación de la homofobia (Penna, 2012; Quintanilla, Sánchez-Loyo, Correa-Márquez & Luna-Flores, 2015) y el bullying (Renold, 2001). Este último puede suponer, entre sus posibles efectos, un factor de riesgo para la ideación, autolesiones o intentos de suicidio (Gini & Espelage, 2014; Patchin & Hinduja, 2010).

El Centro de Estudios Infantiles de la Universidad de Yale, determina que: “el maltrato entre iguales es algo habitual que no se debe trivializar (...) esa clase de conducta suele convertirse en un patrón, ya que el bravucón busca continuamente a la misma víctima o víctimas” (Mayes y Cohen 2004, p.405). Esta intimidación, genera graves repercusiones en la vida de los niños:

Suelen asimismo padecer estrés y sus consecuencias: dolor de cabeza y otras enfermedades, disminución del rendimiento escolar y renuncia a acudir a la escuela. A veces se deprimen tanto que intentan suicidarse. Otros aprenden a maltratar a niños menores que ellos. Y algunos consiguen un arma, lo que incrementa la violencia de posibles consecuencias mortales. La mayor parte de las víctimas, sin embargo, se limita a llevar consigo hasta la edad adulta el recuerdo de haber sido maltratados y el resentimiento que les causa. (Mayes y Cohen 2004, p.405).

En esta línea, el informe de UNICEF (2014), *Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children*, resalta que: “el bullying es un problema en todo el mundo. Existe en algún nivel, y de alguna forma en todos los países”² (p.120). En dicho estudio, se aportan datos de 106 países, poniendo de relieve como el porcentaje de haber sufrido una experiencia de bullying oscila de 7 al 74% en la franja comprendida de 13 a 15 años. Y se señala que entre los grupos más vulnerables a este tipo de situaciones se encuentran estudiantes Lesbianas, Gais, Transexuales, Bisexuales, Intersexuales, Queer y otros (LGTBIQ+).

De acuerdo con los datos de la Encuesta EU LGBT (2014b, 2013) realizada por la FRA, a más de 93.000 personas LGBT en toda la UE y Croacia, 8 de cada 10 participantes han sido testigos de algún tipo de comentario o conducta negativa hacia algún compañero o compañera LGBT durante su etapa educativa, llevando a la gran mayoría a afrontar estrategias de ocultación sobre su identidad.

En España, el primer estudio sobre el bullying de la Fundación ANAR (Fundación ANAR, 2016), indica como los casos de acoso escolar atendidos en 2015 crecieron un 75% frente al año 2014. El 46% de los casos los sufrieron chicos y chicas de entre los 11 y 13 años. Uno de los motivos comentados por las víctimas para sufrir acoso es ser diferentes. Igualmente, la investigación reciente de Save the Children (2016), expone, a partir de los resultados de una encuesta realizada a 21.487 estudiantes entre 12 y 16 años, que un 9,3% ha sufrido acoso y un 6,9% ciberacoso. Concretamente, un 3,2% de las víctimas de acoso y un 4,2% de víctimas de ciberacoso declaran que han sido victimizadas por su orientación sexual.

² Traducción propia. En el original: “Bullying is a problem worldwide. It exists at some level and in some form in every country”

Así mismo, los datos del último informe sobre incidentes relacionados con los delitos de odio en España (Secretaría de Estado de Seguridad. Ministerio del Interior, 2015), revelan que una de las mayores cifras registrada de víctimas de sexo masculino (61%) se encuentran dentro del campo de “orientación o identidad sexual”, y dentro del grupo de menores de edad. En cuanto a los principales hechos cometidos contra ellos se encuentran las lesiones y las amenazas. A su vez, las víctimas del sexo femenino también se encuadran en los campos de “orientación o identidad sexual” (39%), y “discriminación por razones de género” (57%). Entre las conductas violentas cometidas contra ellas, además de las lesiones y amenazas, están los abusos sexuales.

En una línea similar, el estudio dirigido por Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013), a partir de los datos del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, presenta un diagnóstico del acoso y el maltrato entre adolescentes en España. La muestra es de 23.100 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados obtenidos al preguntar a las víctimas y a los acosadores a qué características atribuyen la victimización “reflejan que en ella se reproducen con frecuencia los distintos tipos de acoso (racista, sexista, homófobo...) que tienen lugar en el conjunto de la sociedad” (p.376). Así, una de las condiciones que más riesgo conlleva para ser elegido como víctima en la escuela son “las conductas que contrarían los estereotipos sexistas tradicionales, que hacen al individuo diferente de sus iguales, especialmente entre los chicos” (p.354).

1.3 Masculinidad hegemónica y modelo de atractivo.

El arquetipo tradicional de masculinidad, como se ha podido observar, lejos de estar en declive, se ve hoy reforzado en los entornos económicos de riqueza y privilegio (Connell, 2012), y transgredirlo puede ocasionar contradicciones, conflictos y costos sociales significativos. Este modelo de masculinidad hegemónica es el que se presenta tradicionalmente, además, como modelo de atractivo y en el que mayoritariamente nos socializamos a lo largo de nuestras vidas, a través de las interacciones con diferentes agentes socializadores.

Cada vez se encuentran más evidencias de la relación entre el modelo de masculinidad socialmente valorado o hegemónico y la atracción que genera en las y los adolescentes, lo que se refleja en diversas investigaciones (Duque, 2015, 2006; Flecha, 2012; Flecha, Puigvert y Redondo, 2005; Gómez, 2004; Padrós, 2012; Valls, Puigvert y Duque, 2008).

Estos trabajos, en su conjunto, contemplan una relación entre violencia y atractivo. Por ejemplo, desde las aportaciones de Valls et al. (2008), características de la masculinidad hegemónica como la agresividad, la dominación, la falta de sensibilidad y las relaciones de poder, son identificadas como modelo de atractivo. Siendo esto una de las causas posibles del aumento de la violencia de género entre los y las adolescentes.

En este sentido, Levi-Martin (2005) también señala como la dominación y el poder que se ejerce sobre las personas, son percibidos, por algunas mujeres y algunos hombres, como elementos del atractivo.

Gómez Alonso (2004), un referente fundamental en el tema objeto de estudio, lleva a cabo una investigación con jóvenes estudiantes de educación secundaria obligatoria, tratando de constatar los diferentes modelos de atractivo que determinan sus elecciones en las relaciones afectivo-sexuales. A partir de los resultados obtenidos, determina que:

Se define la atracción en función de los chicos *chulillos*, *vacilones*, los que desprenden *fuerza* y los que son *malos* con las chicas (...).Reflejan con claridad cómo muchas chicas aguantan situaciones de maltratos, desprecios y/o engaños, porque no pueden evitar esa atracción “irracional”; las muestran aguantando infidelidades y violencia, dispuestas a soportar lo que sea con tal de seguir con ellos. (p.118)

A su vez, consideramos relevante la contribución de Duque (2006) que profundiza en las relaciones de ligue que se dan en las discotecas, indicando como las chicas se sienten atraídas por aquellos chicos que muestran una actitud afín a la masculinidad hegemónica. Siendo el modelo de hombre mujeriego, definido por Giddens (2012) como “seductores (...) que están preocupados –sobre todo- con la conquista sexual y con ejercicio de poder” (p.83), el que les gusta: “este chico corresponde al modelo de atractivo dominante que identificamos como pasional, sexual y excitante. Es el elegido para mantener una relación de ligue, porque es el que más atrae” (Duque, 2006, p.113).

También, a partir de un análisis sobre los modelos de atracción de los y las adolescentes, Aubert, Melgar y Padrós (2010) afirman que:

Los esquemas más tradicionales, en el sentido de no igualitarios, siguen presentes de forma clara y contundente en las relaciones afectivas y sexuales de las y los adolescentes. Muchas chicas admiten su atracción hacia aquellos chicos que menosprecian a las mujeres, y cuyos rasgos se asocian al modelo tradicional de masculinidad. (p.77)

Cuando se habla de las relaciones afectivo-sexuales coincidimos con Flecha (2012), en que “el hecho de mantener relaciones con una sola persona durante un largo tiempo (relación estable) o varias personas poco tiempo (relaciones esporádicas) no es relevante para la violencia de género” (p.200). Sí lo es el hecho de que:

Estas personas sigan o no un modelo de masculinidad hegemónica. Una menor que mantiene relaciones de ligue con diferentes personas que ejercen el desprecio hacia ella, se socializa en el deseo hacia esas personas que la desprecian, se socializa en la atracción hacia la violencia. (...) De la misma forma una relación estable con alguien que maltrata socializa en la violencia de género. (Flecha, 2012, p.200).

Por otra parte, un aspecto coincidente en estas investigaciones, es como la atracción hacia este tipo de masculinidad, conlleva a una infravaloración de los chicos que no cumplen con este rol hegemónico. De esta manera, “el chico que posee valores como sensibilidad y solidaridad, se considera “soso” y poco atractivo. Son los “amigos” y no los chicos de quienes enamorarse, distinguiéndose por un lado al chico “amigo” y, por el otro, al chico “atractivo”” (Aubert et al., 2010, p.78).

En la misma línea, investigaciones internacionales como la de McDaniel (2005), muestra que cuando se refiere a la atracción, las adolescentes piensan en los chicos malos, idiotas (jerk guy). El chico bueno (nice guy) no les despierta atracción, provocando, incluso, pérdida de interés o falta de deseo hacia ellos. Así mismo, en el estudio realizado por Bukowski, Sippola, y Newcomb (2000), se destaca el aumento de atracción hacia los jóvenes agresivos, y como disminuye con aquellos compañeros que presentan buen comportamiento en el aula.

En síntesis, todas estas afirmaciones permiten llegar a la conclusión de que mantener “habitualmente relaciones con personas que siguen el modelo de masculinidad hegemónica socializa a favor de la violencia de género. Quienes siguen este modelo utilizan, dominan y desprecian, socializando en la normalización de actitudes dominadoras y de desprecio en nuestras relaciones” (Duque, 2006, p. 138).

Por tanto, “constituye uno de los principales elementos a debatir, reflexionar, replantear y transformar a través de la socialización preventiva de la violencia de género” (Flecha et al., 2005, p.112).

1.4. Socialización preventiva.

En concordancia con los estudios desarrollados, diferentes investigaciones avalan que el comienzo de la violencia aumenta entre las y los adolescentes, existiendo una falta de identificación o reconocimiento de prácticas de dominación o control que pueden darse en sus relaciones, tanto estables como esporádicas (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2016, 2015; Duque, 2015; Gómez Alonso, 2004; Kury, Obergfell-Fuchs & Woessner, 2004; Straus, 2004).

En esta línea, el último informe sobre violencia de género de la Fundación ANAR (2015), basado en un análisis exhaustivo de las llamadas recibidas en el año 2014 de menores y adolescentes de toda España, alerta de “la gravedad de los casos atendidos” (p.83). De entre sus muchos resultados: (a) se muestra un aumento significativo, respecto al año 2013, de casos atendidos por violencia de género (24,4%), poniendo de relieve como el mayor número de llamadas se concentra entre las edades de 16-17 años (62,6%), destacando que un 16,5% de las llamadas son realizadas por niñas en la franja de edad de 13-14 años; (b) referente a la identificación del agresor en el 67,6% de los casos corresponde con su pareja o persona con la que tiene un vínculo sentimental, el 30,9% eran su expareja. El rango de edad oscila entre los 12 y los 30 años, constado una proporción muy similar entre los agresores mayores de edad (48,2%), y menores de edad (44,6); (c) en cuanto al grado de conciencia del problema en el 51,1% de las llamadas, la menor víctima no lo identifica: “el control del tiempo, del propio dinero, de la forma de vestir, de las amistades, proyectos, actividades, el chantaje y las amenazas, e incluso el insultar y zarandear a la pareja no son consideradas como actos de violencia y agresión” (p.86); y (d) respecto a la denuncia o intención firme de denuncia, en el 58,3% de las llamadas no se ha procedido a hacerlo, ni se observa un propósito de acusación. Este informe concluye como:

Desde el Teléfono ANAR se viene desde hace tiempo advirtiendo con inquietud cómo se normalizan y banalizan las conductas violentas en el entorno en el que crecen y se educan muchos niños, niñas y adolescentes. (...). Y esto llega a suceder hasta tal punto que identifican una conducta de acoso o una agresión como amor, preocupación o interés por la persona agredida, en lugar de considerarlo una muestra de desamor e intento de dominio y manipulación. (Fundación ANAR, 2015, p.85)

Así mismo, destacan los datos del estudio realizado por De Miguel (2015) sobre la “Percepción Social de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud”, mostrando como las mujeres jóvenes (entre 15 y 29 años) opinan con mayor frecuencia (93%) que los hombres jóvenes (85%) que los malos tratos hacia las mujeres están bastante o muy extendidos. A pesar de que las chicas adolescentes de 15 a 17 años (92%) y las jóvenes de 25 a 29 años (95%) consideran inaceptable la violencia, resultan ser más tolerantes (68%) que el conjunto de la población femenina (71%) con la violencia de control: “consideran inevitable o aceptable (...) ‘controlar los horarios de la pareja’, ‘impedir a la pareja que vea a su familia o amistades’, ‘no permitir que la pareja trabaje o estudie’ o ‘decirle las cosas que puede o no puede hacer’” (p.65). Así mismo, el 29% de las personas jóvenes y adolescentes afirma conocer alguna víctima de violencia de género en su contexto más próximo, resultando en un 21% de los casos menor de edad.

Por otro lado, las investigaciones internacionales demuestran que las adolescentes que durante su etapa en el instituto han sufrido agresiones, tienen mayor riesgo de padecerlas en la universidad (James, West, Deters & Armijo, 2000; Smith, White & Holland, 2003). Determinando así, la importancia del primer aprendizaje amoroso, ya que es el que más incide en las posteriores relaciones afectivo-sexuales (Oliver y Valls, 2004).

Por tanto, diversos estudios destacan la relevancia de abordar los procesos de socialización que llevan a la violencia de género desde la socialización preventiva (Duque, 2015, 2006; Flecha et al., 2005, Gómez Alonso, 2004; Flecha, Pulido, & Christou, 2011; Valls et al., 2008), entendida como “el proceso social a través del cual desarrollamos la conciencia de unas normas y unos valores que previenen los comportamientos y las actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y favorecen los comportamientos igualitarios y respetuoso” (Oliver y Valls, 2004, p.113).

Esta línea de trabajo en torno a la socialización preventiva, fue iniciada por Jesús Gómez en su libro *El Amor en la Sociedad del Riesgo* (2004), y ha permitido realizar una importante reflexión sobre los diferentes modelos de atractivo que determinan las elecciones en las relaciones afectivo-sexuales, destacando el carácter social e interactivo de la atracción y el deseo. Pues:

Si no se hace nada por evitarlo, la raíz de las emociones más íntimas se alimenta de valores tradicionales que incorporamos a través de los procesos de socialización. Tales valores se van introduciendo poco a poco en nuestro interior y conforman la estructura del modelo de atracción que, al haber sido moldeada sin esfuerzos, funciona como si de algo biológico o antropológico se tratara. (Gómez Alonso, 2004, p. 89)

Así, el autor defiende el carácter social del amor y de la atracción argumentado, en base a los trabajos de Beck y Beck-Gernsheim (2001) y Giddens (2012), que a través de las interacciones sociales se va construyendo e interiorizando y que este concepto va variando a lo largo de las diferentes épocas y contextos (Gómez, 2004).

Estos autores también defienden la idea de irracionalidad en el amor, algo que contrasta con la postura de Gómez Alonso (2004), quien lo define sólo desde el carácter social y relacional y por tanto, como un proceso de interiorización consciente. La idea del amor como un impulso incontrolable se defiende al afirmar que “el amor sucede, cae como un rayo o se apaga siguiendo leyes no abiertas a la intervención, ni al control social” (Beck y Beck-Gernsheim, 2001, p. 271).

De la misma manera, Giddens (2012) se plantea una doble pregunta: “¿por qué no puede ser sexy un hombre bueno y por qué no puede ser bueno un hombre sexy?” (p. 144). Su respuesta va en la línea de los autores anteriores, al responderla apuntando que “es una manifestación del corazón, no un rechazo quijotesco femenino de la aceptación plena de las implicaciones que tiene la igualdad de los papeles sexuales” (Giddens, 2012, p.144).

Conviene subrayar que en el “caso de la violencia de género, esta creencia encierra profundos peligros ya que niega cualquier tipo de actuación de las personas (...) en el caso de que la mujer afirme estar enamorada, no resultaría posible la transformación de su realidad” (Melgar y Valls, 2010, p. 155).

Por otra parte, Seoane (2004) determina que “jamás nuestros sentimientos han sido irracionales. No podían serlo; no solo necesitaban a la razón como polo para definirse, también se expresaron en argumentaciones que crearon modelos de racionalidad” (p.4). Aludiendo así, a una conexión entre pasión y razón:

“(...) nuestro mundo es un compendio de imágenes y razón, de conceptos y palabras, de metáforas e historias que unas veces apelan a la razón y otras al corazón sin que de ninguna manera podamos prescindir de una u otra. Quizás la unilateralidad para comprender nuestro mundo, esa especie de péndulo de la modernidad que ha oscilado entre la razón más pura y la irracionalidad más salvaje, sea un péndulo de un reloj que nos da la hora siempre de modo equivocado. Nuestro presente se ha compuesto sin oscilación ninguna”. (p.14)

Al respecto, Elster (2002,2001) también une racionalidad y emoción: “no hay ninguna ley universal de la naturaleza humana que exprese una relación inversa sobre las pasiones y la razón” (2001, p. 151). Este autor otorga un papel clave a las emociones y en la configuración de conductas irracionales y racionales, destacando el carácter social de estas: “no hay ninguna emoción en ninguna sociedad que no sea otra cosa que una construcción social, es decir, disociada por completo de las características universales de la condición humana” (Elster, 2002, p.314).

De acuerdo a esto, creencias y emociones están determinando el comportamiento, y lo racional o irracional de las emociones se separa a la hora de valorar su influencia en las tomas de decisiones, las elecciones o las creencias que nos construimos (Elster, 2002).

Basándose en esta premisa, el autor aporta tres elementos en los que podemos apoyarnos a la hora de tomar una decisión y por tanto, tres tipos de elección. El primer tipo sería la elección racional, que es la que se apoya en el propio interés para decidir. El segundo tipo, es aquella elección basada en las normas sociales, condicionada por la presión o influencia del grupo. Y el tercer tipo de elección es aquella que, dejando de lado nuestra racionalidad o la de las normas sociales, se toma en base a las emociones que sentimos (Elster, 2001).

De esta manera, “las emociones pueden distorsionar nuestras elecciones racionales y si no las tomamos en consideración no lograremos comprender las causas que pueden llevar a alguien a mantener una relación sexual-afectiva de desprecio y maltrato” (De Botton y Oliver, 2009, p.96).

Y en este sentido, Gómez Alonso (2004), señala que elegir es una cuestión clave si no hemos resuelto de forma favorable la atracción: “cuando las personas que nos atraen son aquellas que no debieran hacerlo, el primer paso es no elegirlos y el segundo modificar nuestros gustos, deseos, preferencias... llevando a cabo un proceso y acción comunicativas” (p.39). Así, el autor destaca la importancia de la elección intersubjetiva o comunicativa, ya que “incorporar las interacciones al proceso de la elección posibilitando un dialogo transformador” (Gómez, 2004, p.31), basándose en la democracia deliberativa de Elster (2001, p.23) que “se apoya en el debate, no sólo en el sentido de que avanza mediante la discusión, sino también porque debe ser justificada mediante la argumentación”, y en la racionalidad comunicativa planteada por Habermas (2003):

Este concepto de racionalidad comunicativa posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas. (p. 27)

En cualquier caso, “se necesitan argumentos. Y estos requieren pretensiones de validez: para que una elección sea considerada buena no se puede imponer por la fuerza, sino entrar en diálogo donde la fuerza de los argumentos prime sobre los argumentos de la fuerza” (Gómez, p.35). En cuanto a la argumentación, Habermas (1999) concluye que “podemos, ciertamente, dar por sentado que la práctica de deliberación y justificación que llamamos argumentación se encuentra en todas las culturas y sociedades” (p. 75). Y siguiendo esta premisa, Searle & Soler (2004) apuntan que:

(...) todo el mundo tiene capacidad de lenguaje y de acción; de que es capaz de moverse hacia la acción racional y social, de llevar a cabo una reflexión y un diálogo intersubjetivo, así como de llegar a consensos. Todas las personas somos capaces de aportar argumentos al diálogo, en cualquier idioma, forma de expresión y sistema cultural de referencia, y somos capaces de conseguir el entendimiento con otras personas en este diálogo. Cuando nos interrelacionamos, cuando nos reunimos alrededor de la mesa con todo tipo de saberes diferentes, es entonces, a través del diálogo y de la reflexión con otras personas, cuando las creencias y conocimientos que dábamos por sentados se cambian y se transforman. (p. 65)

Así pues, una de las características principales de este tipo de actos es que promueven las relaciones dialógicas³ que “se basan en la comunicación que lleva a todos los sujetos implicados a compartir una acción, acuerdo, sentimiento o deseo” (Soler y R. Flecha, 2010, p.369). Por tanto, “las personas van transformando su propia visión de la realidad, ampliando su punto de vista a través de las contribuciones que escucha de sus compañeros y compañeras, y también de las suyas propias” (Pulido y Zepa, 2010, p.303). En palabras de Wells (2001, p.123), “al contribuir a la construcción conjunta de significados con los demás y para los demás, también construimos significado para nosotros mismos y, con ello, ampliamos nuestra propia comprensión”.

³ Sobre este aspecto se profundizará en el capítulo 2 del marco teórico dedicado al carácter y fundamento de las tertulias pedagógicas dialógicas.

Así, “es a través del diálogo y de la puesta en común de las diferentes interpretaciones individuales que se puede alcanzar un conocimiento más objetivo de la realidad social. (Sordé y Ojala, 2010, p.385). Como dice Freire (1970):

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.(p.105)

En síntesis, como ya se ha mencionado, Gómez Alonso (2004) matiza “que la mejor forma de llevar a cabo todo este proceso es a través de la que hemos denominado elección comunicativa o intersubjetiva” (p, 133), e insiste en la importancia de las emociones “el diálogo igualitario necesita de un control sobre las emociones dada la carga irracional que se les atribuye” (p, 133). Determinando que desde este tipo de elección, se posibilita una transformación en la atracción, los deseos, y en las preferencias que incide en las elecciones y en las relaciones afectivo-sexuales, basada en un proceso de socialización formado en el diálogo y la reflexión: “si sabemos por qué nos atraen determinados tipos de personas, serán el dialogo, los debates y la comunicación quienes lograrán cambiar la socialización, porque es así como podemos realizar el proceso de interiorización” (Gómez Alonso, p.38). Lo que permitiría:

Definir un nuevo modelo alternativo de relaciones afectivo-sexuales que fomenten una atracción y elección más satisfactorias (...) que nos abre las puertas a un amor entre iguales, nos da la posibilidad de encontrar ternura y pasión en la misma persona y hace que la motivación no esté reñida con la igualdad. (Gómez Alonso, 2004, p. 133)

Siguiendo esta línea de reflexión, Valls et al., (2008), destacan que una tarea para la socialización preventiva es desvincular la violencia con el deseo y dotar de atractivo aspectos como la igualdad y el respeto. Como dice Flecha (2012):

Éste es el marco en el que desde la educación se puede trabajar, desde esta perspectiva de socialización. El hecho de que las menores sepan identificar los valores violentos o igualitarios en las personas de su alrededor no es suficiente para erradicar la violencia de género (¡cuántas veces eligen a quién saben que no les conviene!). Una socialización que vacíe de atractivo los modelos violentos y que haga deseables (y no sólo convenientes) a los modelos igualitarios es la vía a seguir desde la educación. (p.207)

Se trata así, de “profundizar en los mecanismos de quiénes gustan, por qué gustan y cómo gustan (los procesos reales de socialización) y responder a preguntas tan simples como por qué atraen mucho las mismas personas a gente tan diferente” (Gómez, 2004, p.87). Actualmente, “existe una socialización que promueve que los modelos violentos, o potencialmente violentos, que siguen un modelo de masculinidad hegemónica resulten más atractivos, mientras que los modelos no violentos se nos muestran como “convenientemente” pero no como “excitantes”” (Flecha, 2012, p.193).

Para Aubert et al. (2010) “es importante que sepamos identificar los diferentes canales (familia, educación, medios de comunicación) desde los cuales se potencia estos modelos de atracción” (p.80). En la misma línea, Oliver y Santos (2014) subrayan el papel de los medios de comunicación en la socialización de la adolescencia, ya que “promueven un tipo de socialización del atractivo hacia la violencia y que el colectivo adolescente sea más vulnerable a ser influido por este tipo de socialización del atractivo hacia la violencia” (p.92).

Se ha demostrado además como en esta relación entre violencia y atractivo, las amistades y el grupo de iguales juega un papel socializador esencial en la elección de las relaciones afectivo-sexuales (Giordano, 2003). Así lo manifiestan también, los trabajos de Oliver (2010-2012); Alonso-Olea, Mariño y Rué (2012); Rué, Martínez, Flecha, & Álvarez (2014) y Tellado, López-Calvo, & Alonso-Olea, (2014), identificando un elemento clave que contribuye a establecer relaciones vinculadas a la violencia de género, el espejismo del ascenso, su definición es:

La percepción errónea que tienen las personas cuando asocian el establecimiento de una relación afectivo-sexual (con personas que responden a un modelo de masculinidad tradicional y caracterizado por la imposición y el desprecio) a un aumento de su estatus social y de su atractivo, cuando en realidad sucede lo contrario. (Alonso-Olea et. al. 2012, p, 75)

En definitiva, “el hecho está ahí: la violencia de género es el resultado de un proceso de socialización que desde nuestra cotidianeidad podemos fomentar, corregir o prevenir” (Flecha et al., 2005, p.113). Por tanto, se destaca que:

Enseñar y aprender a valorar y discernir, a través de un proceso socializador, entre las relaciones afectivas y sexuales basadas en la dominación y la autosatisfacción y las relaciones afectivas y sexuales igualitarias basadas en el amor, representa un nuevo paso en la lucha por la igualdad y contra la violencia de género. (Elboj, Flecha, & Íñiguez, 2009, p.109)

En esta línea, el estudio IDEALOVE&NAM Socialización preventiva de la violencia de género, encargado por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Duque, 2015) y coordinado por la investigadora Elena Duque, plantea elementos claves que ayudan avanzar en este proceso de cambio en la socialización de jóvenes y adolescentes, y que se deberían tener en cuenta en futuras acciones preventivas de violencia de género. Así, basándose en los planteamientos de (Flecha, 2008; Flecha & Puigvert, 2010), señala la necesidad de “identificar el lenguaje de la ética y el lenguaje del deseo y fusionar bajo el mismo modelo de atractivo la igualdad y la pasión, desde la primera infancia” (Duque, 2015, p, 11). Lo expresa de la siguiente forma:

Existe una forma diferenciada de definir la realidad que tienen chicos y chicas adolescentes y jóvenes por un lado, y por otro las familias y la escuela. Adolescentes y jóvenes se comunican a través del lenguaje del deseo, es decir, hablan en términos de atractivo: divertido, excitante, etc... Por el contrario, las familias y la escuela utilizan el lenguaje de la ética, describiendo la realidad en términos de «bueno» o «malo». En un contexto donde existe una socialización

mayoritaria que promueve la atracción hacia la violencia si las interacciones se basan sólo en el lenguaje de la ética, el atractivo de los chicos violentos aumenta en detrimento del de los chicos igualitarios. (Duque, 2015, p.11).

Al respecto, la investigación llevada a cabo por Ríos y Christou (2010), analiza los actos comunicativos que utilizan las y los adolescentes cuando hacen referencia a sus relaciones afectivas-sexuales, constatando cómo a través “del lenguaje los y las jóvenes y adolescentes asocian deseo - o hablan con deseo – a relaciones donde hay violencia y/o dominación, mientras que las que se relacionan con la bondad, se asocian con la ética (lenguaje de la ética)” (p. 319). Por tanto, la superación del modelo hegemónico violento requiere un lenguaje de la ética junto con el lenguaje del deseo. Solo así la violencia de género puede ser superada.

En relación con esto, otro de los elementos claves para la prevención de la violencia de género que plantea el citado estudio IDEALOVE&NAM (Duque, 2015), es la confirmación de que no existe ninguna investigación científica que defienda que socializarse en el amor ideal o amor romántico provoca violencia de género. En consecuencia, las campañas de prevención que así lo proyectan carecen de base científica. El planteamiento del amor ideal es el siguiente:

Planteamos el «amor ideal» del Siglo XXI como diverso y plural. El amor ideal no va asociado a ninguna opción sexual en particular ni forma de relación en concreto, ni tiempo de duración específica y sí tiene un rasgo común: ausencia de violencia de género. La socialización en el deseo hacia el «amor ideal» contribuye a prevenir la violencia de género, ya que conjuga ausencia de violencia de género con libertad sexual y libertad de elección en las relaciones⁴. (Duque, 2015, p.15).

⁴ Concepto del Amor Ideal del S. XXI por Ramón Flecha y Lidia Puigvert se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> Basada en una obra en <http://amieedu.org/debate/index.php?topic=101.msg492#new>

Así pues, volviendo a lo reflejado por Gómez Alonso (2004), el foco está en la elección:

(...) el problema de la violencia de género no está en «enamorarse» ni en la búsqueda del «amor ideal», ni el tipo de relación que se establece ni la duración de la misma, sino en el tipo de persona por quien te sientes atraído/a y eliges para tener una relación esporádica o estable. (Duque, 2015, p.48).

Como consecuencia de lo anteriormente descrito coincidimos con Gómez Alonso (2004), en que se hace necesario fomentar la creación de espacios de diálogo e interacción, donde se pueda cuestionar y reflexionar en torno a los procesos de socialización que mujeres y hombres estamos teniendo en las elecciones de las relaciones afectivo-sexuales, los modelos de atractivo y su vinculación con la violencia y deseo. Superando así, el modelo de masculinidad tradicional dominante y promoviendo las nuevas masculinidades alternativas como modelo de atracción, deseo e igualdad. En palabras del autor: “solo nos queda la reflexión y el diálogo, la comunicación que nos permite cambiar esas ilusiones por otras donde las personas deseadas sean portadoras de los valores soñados” (2004, p.86).

1.5. Modelo alternativo: Las Nuevas Masculinidades.

A pesar de que, como hemos podido constatar, prevalece y socialmente se refuerza el modelo de masculinidad hegemónica, también encontramos muchos hombres que no se identifican con los arquetipos tradicionales, potenciando otros modelos de masculinidad alternativos, y que luchan, junto con muchas mujeres, en la consecución de las relaciones igualitarias y libres de violencia. R. Flecha, Puigvert y Ríos (2013) cogiendo como referente la obra de teatro Fuenteovejuna, de López de Vega (1618), insisten en la importancia de señalar que ante un hecho histórico, como el derecho de pernada, siempre ha habido una unión de mujeres y hombres en contra de la violencia ejercida por una masculinidad tradicional dominante. Al respecto, R. Flecha (2011) también recuerda el siguiente ejemplo:

Cuenta la leyenda que Vilanova fue fundada en las afueras de La Geltru por una pareja enamorada que no quiso someterse al servilismo de su señor feudal. A esa vila nova (villa nueva) fueron luego acudiendo otras parejas y personas que así dejaban de ser siervas y se transformaban en ciudadanas. Esa idea de ciudad de personas libres e iguales ha orientado muchas utopías posibles. (p. 115)

Así, con la utopía posible de conseguir un mundo sin violencia de género, tanto el nuevo feminismo, basado en el feminismo dialógico “que pretende unir los esfuerzos de todas las mujeres (distintos niveles de estudio, posiciones sociales o etnias) para superar las desigualdades que sufrimos”(Puigvert, 2001, p.51), como las nuevas masculinidades “coinciden en el cuestionamiento del modelo de masculinidad hegemónica y por tanto, sus actuaciones contribuyen a la construcción de alternativas que propicien unas relaciones afectivas y sexuales basadas en el amor y no en la violencia” (Flecha et al., 2005, p.116).

Como hemos desarrollado en apartados anteriores, “(...) la masculinidad no es algo esencialista y biológico que hace que los hombres sean de determinada manera” (Flecha A., 2012, p. 201). Por lo tanto, las identidades masculinas se construyen socioculturalmente (Connell 1997; Fuller, 2012; Gilmore, 1994, 2008; Kaufman, 1997; Kimmel, 1997, Mead, 1982; Seidler, 2008), lo que significa “reconocer una multiplicidad de masculinidades y la conformación de estas a través de las culturas, razas, etnicidades y generaciones” (Seidler, 2008, p.126).

De esta manera, la masculinidad se va articulando mediante los procesos de socialización (Gómez, 2014; Marqués, 1997). De ahí que “se pueda plantear que los hombres se hacen en la práctica, se van construyendo a través de las diferentes formas de participación en los escenarios culturales e incorporan el hacerse “haciendo”” (Salguero, 2008, p. 248). En este sentido:

(...) resulta imperativo encontrar las palabras para nombrar la masculinidad y observarla, no como un concepto monolítico e inamovible, sino como un constructor de género que puede ser modificado. Esto significa desproveerla de su paradigma de normalidad, desuniversalizarla y democratizarlas para que todos, varones y mujeres, encontremos en ella nuevas señas de identidad que permitan pensar en formas alternativas de ser hombres más justas y equitativas". (Caribí y Armengol, 2008, p.9)

A este respecto destacamos el estudio *The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence* de R. Flecha et al. (2013), que basándose en la clasificación de Gómez Alonso (2004) sobre los dos modelos de relaciones afectivo-sexuales tradicional y alternativo, aportan nuevas claves al ofrecer una definición de tres tipos diferentes de masculinidad en el campo de las relaciones heterosexuales: la masculinidad tradicional dominante (DTM), "(...) son los únicos que ejercen cualquier tipo de violencia (...) sea mantenido debido a su éxito en términos de atractivo"(Rios, 2015, p.492); la masculinidad tradicional oprimida (MTO), "no ejerce ningún tipo de violencia pero contribuye a la reproducción de la doble moral (...) se habla desde la perspectiva de la ética y sin deseo" (Rios, 2015, p.492); y las nuevas masculinidades alternativas (NAM), un modelo de relaciones afectivo-sexuales que son al mismo tiempo atractivas y libres de violencia:

(...) son las nuevas masculinidades alternativas, las que conectan atractivo con igualdad, aquellas que son más efectivas rompiendo con el estándar doble y contribuyendo a prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres. El lenguaje del deseo es el elemento que explica este proceso de transformación" (R. Flecha et al., 2013, p.107).⁵

⁵ Traducción propia. En el original: "It is the new alternative masculinities that link attractiveness with equality the ones that are effectively breaking this double standard and contributing to prevent and eradicate violence against women. The language of desire is the element that explains this transformation process".

En la línea de lo que acabamos de exponer, el estudio coordinado por la investigadora Elena Duque (2015) con un trabajo de campo tanto cuantitativo como cualitativo con participantes entre 12 y 25 años, avala la existencia de estos tres modelos de masculinidad vigentes en la actualidad. Respecto a la masculinidad tradicional dominante (MTD) las personas participantes “dicen conocer a chicos que maltratan y como estos tiene éxito con algunas chicas, son líderes y tienen muchos amigos, destacando el desprecio que manifiestan hacia las chicas” (p.49); los chicos de la masculinidad tradicional oprimida (MTO) “son identificados con facilidad definiéndolos como «tíos majos, buenos, chicos que caen bien» pero justifican la carencia de atractivo con que son «aburridos, pesados y siempre hacen lo que la chica quiere» (p.49); y en el caso de los chicos de las nuevas masculinidades alternativas (NAM), las personas entrevistadas los han reconocido, aunque les ha sido más difícil que en los dos casos anteriores: “Los definen como chicos que tratan bien a las chicas y tienen éxito entre ellas, tienen atractivo siendo buenas personas y además, exponen como son chicos que tienen muchos amigos y que son líderes de grupo” (p.49). En este sentido la autora concluye que:

(...) se presenta por tanto la necesidad de visibilizar más el modelo NAM, para no caer en la explicación machista de la doble moral en la que no quedan más opciones que elegir entre ser y/o escoger o bien un chico que genera deseo pero que es violento (MTD) o por un chico que no es violento pero que no genera deseo (MTO). El modelo NAM, identificado tanto en la literatura científica como en el trabajo de campo es el que rompe con esta doble moral y contribuye a superar la violencia de género con igualdad y atractivo. (Duque, 2015, p.50)

Tal y como dicen Oliver y Santos (2014), “los centros educativos son un espacio significativo en la socialización y educación de los niños, las niñas, los y las adolescentes y en el colectivo joven” (p.97). A su vez, para García-Lastra (2013) la escuela “debe ser entendida como una institución dirigida a difundir nuevas mentalidades y formas de orientar la vida; debe ostentar una función transformadora” (p.212).

Por lo tanto, “es importante que se creen en los centros educativos espacios sociales e interacciones que potencien el desarrollo de las nuevas masculinidades alternativas en los niños y hombres, especialmente cuando estos son pequeños” (Oliver y Santos, 2014, p.97). De esta forma, “se convierte en necesaria la transmisión de nuevos referentes masculinos que, desde la escuela, impulsen a los niños a crear nuevas formas de ser hombre y escojan libremente” (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004, p.94). Y en este sentido, Flecha (2012) apunta como desde la perspectiva coeducativa:

No basta con educar en valores, fomentando los modelos violentos como negativos. Es necesario vaciar de atractivo aquellos modelos masculinos que reproducen las desigualdades de género y que están provocando violencia y dotar de atractivo a los modelos igualitarios. La tarea de la pedagogía recae en fomentar modelos masculinos igualitarios y socializar en la atracción hacia ellos, y en la no atracción hacia los modelos violentos. (p.202)

En la línea de la socialización preventiva, trabajos recientes como los de Ríos (2015), Díez-Palomar, Capllonch & Aiello, (2014) y Rodríguez-Navarro, Ríos, Racionero & Macías (2014), demuestran que los enfoques pedagógicos basados en fundamentos dialógicos o las prácticas de investigación con orientación comunicativa, y que consideran la perspectiva de las nuevas masculinidades alternativas, son “una herramienta poderosa para seguir avanzando hacia la coeducación que acabe con la violencia de género y el acoso” (Ríos, 20115, p.504). En consecuencia:

(...) dichas prácticas y enfoques están teniendo y pueden tener un impacto social importante. Este impacto se traduce en la definición de una educación de calidad para todas las personas, ya sean adultas o menores. Esta calidad reside en la inexistencia de cualquier situación de abuso, en la promoción de la violencia 0 en cualquiera de los espacios de los centros escolares. Por lo tanto estaríamos hablando también de unas historias de vida marcadas por una socialización donde los modelos de masculinidad referentes sean alternativos y estén forjados en el deseo, la igualdad y la valentía. (Ríos, 20115, p.504)

En una línea similar, Redondo (2016) en un estudio de caso cualitativo realizado en una escuela de adultos en el centro de la Verneda-Sant Martí, presenta evidencias sobre la relación entre el liderazgo dialógico y el movimiento de las nuevas masculinidades alternativas (NAM). La autora destaca cómo el liderazgo dialógico contribuye a crear un contexto en el que surgen prácticas de liderazgo de la comunidad vinculadas al movimiento NAM, haciendo visible una nueva forma de comprensión de la masculinidad, que a su vez, se extiende a la red social de los diferentes miembros de la comunidad.

Por otro lado, Castro Sandúa & Mara (2014) realizan una investigación sobre las nuevas masculinidades alternativas y la socialización preventiva de la violencia de género, donde afirman –entre otras conclusiones- que, además de participar en espacios de reflexión y diálogo crítico, es necesario que se manifiesten como hombres igualitarios y atractivos. El hecho de reclamar el derecho de vivir en plena libertad el modelo que han escogido y rechazar las relaciones con otras personas que sí aceptan la masculinidad tradicional dominante es un paso clave para acabar con el éxito de la misma.

Por ser escasos, los mismos autores (Castro Sandúa & Mara, 2014) reclaman la necesidad de crear más espacios de diálogo centrados en la reflexión acerca de generación de nuevas formas de modelos masculinos no violentos definidos por la igualdad y el atractivo. Esta cualidad, el atractivo, dejaría de estar asociada a la violencia para pasar a estar directamente relacionada con la igualdad. La participación de cada vez más hombres en estos espacios genera un trabajo personal de sus propios procesos y prácticas cotidianas.

Actualmente, existen varias asociaciones de hombres que sirven como espacios de reflexión. En España, un caso en concreto es la Asociación de Hombres por la Igualdad de Género (AHIGE) fundada en el año 2001. Este movimiento tiene como finalidad, tal y como se puede conocer en su página web:

Favorecer la igualdad entre hombres y mujeres, luchando especialmente contra la tradicional discriminación sufrida por las mujeres; fomentar el cambio en los hombres hacia posiciones más favorables a la igualdad y la ruptura con el modelo tradicional masculino; y apoyar la creación de Grupos y Redes de hombres igualitarios y facilitar el intercambio de experiencias. (AHIGE, 2016, párr., 3)

En esta línea de hombres igualitarios, autores como Kaufman (2001) han participado activamente en campañas por la igualdad, destacando la campaña a nivel mundial del lazo blanco⁶, además de otras acciones públicas de reivindicación, involucrando en ellas a hombres y niños como parte responsable de la violencia de género, especialmente en su pasividad y silencio ante las acciones violentas.

Así mismo, nos parece relevante destacar dos movimientos que se vinculan y conectan con nuestro objeto de estudio. Por un lado, a nivel internacional, la Red Iberoamericana y Africana de Masculinidades, inaugurada en la ciudad de la Habana (Cuba) en el año 2008, con la finalidad de involucrar a los hombres desde el activismo y la academia para buscar soluciones a la violencia generada desde las masculinidades hegemónicas en sociedades machistas y poco equitativas (RIAM, 2016).

Y por otro, a nivel nacional la asociación Hombres en Diálogo (HeD), con unos objetivos muy claros de lucha por la igualdad, plasmados en su página web:

Potenciar y luchar por el reconocimiento social de unas masculinidades alternativas a la masculinidad tradicional que estén centradas en la igualdad, el respeto, la solidaridad, el sentimiento como oposición a la violencia y a la dominación y que estén fuertemente ligadas a la atracción y a la pasión; y crear un espacio donde las diferentes visiones de masculinidad alternativas definidas en el objetivo anterior puedan ser desarrolladas, donde se respeten los diferentes modelos y singularidades que tengan como base la igualdad y el respeto, y potenciar el diálogo entre ellas. (HeD, 2016, párr., 3)

⁶ <http://www.whiteribbon.ca/>

Esta Asociación, referencia en la defensa de las nuevas masculinidades, fue creada en 2007 en memoria de Jesús Gómez (*Pato*), fallecido un año antes y “(...) con el objetivo de mantener viva la memoria de *Pato* y continuar con la revolución del S. XXI, la revolución del amor” (Gómez González, 2014, p. 938)⁷ como él mismo la denominó.

Para finalizar este punto, y en correlación con el primer eje teórico del presente trabajo, se pone nuevamente en evidencia tanto la necesidad de implementar espacios y oportunidades de reflexión sobre estos aspectos en el proceso formativo universitario de las futuras personas graduadas en Ciencias Sociales y de la Educación, así como la evaluación de sus posibilidades transformadoras con proyectos de investigación como el que aquí presentamos.

⁷ Traducción propia. En el original: “(...) with the objective of keeping the memory of Pato alive and continuing the revolution of the 21st Century, the revolution of love.”

2. Tertulias Pedagógicas Dialógicas

Pasamos a desarrollar el segundo eje del marco teórico de la tesis doctoral, que profundizará en las tertulias dialógicas. Para tal fin se ha estructurado en varios apartados, partiendo de su fundamentación teórica, basándonos en el aprendizaje dialógico y la lectura dialógica, para finalmente pasar a explicar las Tertulias Pedagógicas Dialógicas.

2.1. Aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico (R. Flecha, 1997) se basa en una concepción comunicativa que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre personas. Responde al giro dialógico de las ciencias sociales (Aubert y Soler, 2007) y la educación (Racionero y Padrós, 2010), donde “las personas continuamente creamos y recreamos significados acerca de la realidad que son el resultado de acuerdos intersubjetivos alcanzados a través de procesos comunicativos” (Aubert, A. Flecha, García, R. Flecha y Racionero, 2008, p. 78).

Entre las principales características del aprendizaje dialógico se destaca la interacción, la intersubjetividad y la comunicación como elementos fundamentales del aprendizaje (Aubert et al., 2008).

Desde esta concepción comunicativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen lugar en más contextos y con más personas, se pueden aplicar a cualquier situación educativa desde la infancia hasta la madurez (Flecha y Villarejo, 2016) y “no solo consigue incrementar los aprendizajes sino que contiene un potencial importante para promover la transformación social” (Aubert et al., 2004, p. 124).

En la actualidad el aprendizaje dialógico es el marco teórico de las denominadas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), concepto desarrollado por el Proyecto Integrado INCLUD-ED (2006-2011), del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea.

Las AEE son aquellas que “apoyadas por la evidencia científica consiguen dos resultados al mismo tiempo: aumentan el rendimiento académico y mejoran las relaciones sociales” (R. Flecha, Racionero, Tintoré, y Arbós, 2014, p.131). Estos resultados son universales y transferibles, es decir, se consiguen en todos los contextos en los que se aplican (R. Flecha & Soler, 2013). Estas características marcan la diferencia con “las *buenas prácticas*, que dan buenos resultados en un determinado centro educativo, y de las *best practices*, que dan muy buenos resultados en contextos que comparten ciertas características” (R. Flecha et al. 2014, p.133).

La investigación INCLUD-ED (2012) ha ofrecido, entre sus muchos resultados, un listado con estas actuaciones⁸, entre las cuales destacamos las tertulias dialógicas, que se basan en “la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado participante en la tertulia” (Comunidades de Aprendizaje, 2016, párr., 1). Donde se potencia “el acercamiento directo del alumnado sin distinción de edad, género, cultura o capacidad a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo” (Comunidades de Aprendizaje, 2016a, párr., 2).

En el caso concreto de las tertulias dialógicas como AEE, se ha demostrado que esta práctica consigue un mayor nivel de competencia lingüística, aumenta el aprendizaje instrumental, y mejora la convivencia, al originar cambios personales, sociales y culturales (R. Flecha et al. 2013). Además de influir de forma positiva en el desarrollo de los sentimientos, las emociones, y los valores de las personas participantes (R. Flecha y Villarejo, 20015).

⁸ Listado de las AEE: tertulias dialógicas, grupos interactivos, la formación de familiares, la participación educativa de la comunidad, la formación dialógica del profesorado, y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

R. Flecha et al. (2013) resaltan que el “potencial transformador de la tertulia no puede desvincularse de la base teórica en la que se fundamenta este tipo de actuación. Nos referimos a la concepción de aprendizaje dialógico y a los siete principios sobre los que este se desarrolla” (p. 144).

Así pues, el aprendizaje dialógico parte de siete principios básicos que lo definen, y que fundamentan los criterios de funcionamiento de las tertulias dialógicas. A continuación, presentamos brevemente cada uno de ellos, destacando conceptualizaciones teóricas o ejemplos que reflejen su significado o implicación práctica en las tertulias. Son los siguientes (Aubert, et. al. 2004, 2008; Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2006; R. Flecha, 1997):

1. Diálogo Igualitario. Siguiendo la teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (2003), en una situación de interacción comunicativa se valoran todas las aportaciones en función de la validez de los argumentos dados por las personas participantes y no por su estatus social, su nivel académico o las condiciones sociales particulares de cada una.

De esta forma, se generan relaciones dialógicas (Searle & Soler, 2004) basadas en las comunicación y el entendimiento, provocando que todas las personas puedan contribuir a la construcción del conocimiento y al aprendizaje, estableciéndose interacciones en un plano de igualdad frente a relaciones de poder.

Los criterios de funcionamiento de las tertulias dialógicas pretenden fomentar un diálogo igualitario:

Las personas leen en casa las páginas acordadas, señalan el párrafo o párrafos que más les han gustado o que quieran resaltar por algún motivo. Una vez en la tertulia, respetando el turno de palabra las personas leen su párrafo y explican por qué lo han elegido e inmediatamente se abre un turno de palabras para que los demás participantes expresen su opinión. A través del diálogo igualitario se establece que todas las opiniones serán respetadas por igual. (Valls, Soler, y Flecha, 2008, p. 80)

Al respecto, se pide explícitamente a las personas participantes que sus emisiones tengan pretensiones de validez y estén orientadas al entendimiento. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven solo a partir de argumentos, no siendo necesario llegar a un consenso. De lograrse consenso en el grupo, se establece como una interpretación provisionalmente verdadera (R. Flecha, 1997).

2. Inteligencia Cultural. En el aprendizaje dialógico se tienen en cuenta la inteligencia académica, práctica y comunicativa de cada participante. Así, “la inteligencia cultural contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y es la base del diálogo igualitario en el aprendizaje y en las relaciones sociales” (Elboj et al., 2006, p. 98).

Aubert et al. (2004) apuntan que “todas las personas tienen inteligencia cultural porque tienen capacidades innatas para comunicarse gracias al lenguaje” (p. 126), situando a la inteligencia práctica y comunicativa con ventaja en relación a la inteligencia académica, ya que se trata de una capacidad universal.

Para R. Flecha (1997) el ambiente de dialogo igualitario que se genera en las tertulias va despertando las inteligencias de las personas participantes, de esta forma “se valora la inteligencia cultural, relacionando experiencias vividas y conocimientos académicos a través de las capacidades comunicativas universales que todos y todas poseemos” (Garvín, Fernández-González y González-Manzanero, 2012, p.116)

3. Transformación. Desde la concepción comunicativa de la educación este principio es clave, representando “la finalidad de las acciones educativas”(R. Flecha y Villarejo, 2015, p. 93). Los niveles previos de conocimiento, las relaciones entre la gente y su entorno y en consecuencia, el propio contexto sociocultural se transforman a medida que se da la interacción y el diálogo igualitario (Aubert et al., 2008), generando por tanto un cambio también en todos los agentes educativos y en la comunidad que les rodea.

De esta manera, Aubert, et al. (2004) mencionan que:

Gracias a los procesos de transformación que se dan en el interior de las instituciones educativas basadas en el aprendizaje dialógico, se genera una dinámica centrífuga que salpica a toda la comunidad. Se establece así una relación sinérgica en la que se amplifica el potencial transformador de las acciones sociales y educativas que se realizan. (p. 133)

Un ejemplo de esta orientación transformadora lo podemos encontrar en las tertulias dialógicas, resultando “un motor de transformación en los distintos contextos en los que nos desenvolvemos (profesional, familiar, pareja...)” (Garvín, et al., 2012, p.117). Así pues, las personas que participan en estos espacios “transforman el sentido de sus existencias en la forma que ellas mismas desean” (R. Flecha, 1997, p. 32). Por tanto:

Esta manera de aprender dialogando y valorando todo lo que hemos aprendido a lo largo de nuestras vidas nos ha transformado. Nos sentimos capaces de aprender muchas cosas más porque es un hecho que comprobamos continuamente. Así cambiamos el concepto que teníamos de nosotros/as mismos/as. Al sentirnos diferentes cambian las relaciones que tenemos con las personas y nuestro entorno. (CONFAPEA, 2010, p. 14)⁹

4. Dimensión Instrumental. Tal y como plantean Elboj et al. (2006), esta dimensión se refiere al aprendizaje de aquellos instrumentos fundamentales, como por ejemplo, conocimientos, destrezas y herramientas que se consideran necesarias poseer para acceder a los demás aprendizajes, y no quedar excluido de la sociedad actual, además de ser un requisito para conseguir una formación de calidad.

⁹ CONFAPEA: Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas.

El aprendizaje dialógico a través de su dimensión instrumental, “es una ayuda para mejorar la formación de los y las alumnas, al tiempo que permite seleccionar los aprendizajes en función de su utilidad, aumentando sus expectativas positivas” (Elboj et al. 2006, p. 112). Por ello, se busca la igualdad en los resultados de aprendizaje para garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de decisión.

Así mismo, el aprendizaje instrumental se intensifica cuando se sitúa en un contexto dialógico, mediante las interacciones comunicativas. Al respecto, R. Flecha (1997) menciona que: “la capacidad de selección y procesamiento de la información es el mejor instrumento cognitivo para desenvolverse en la sociedad actual. El dialogo y la reflexión fomenta el desarrollo de esa capacidad” (p. 33).

En la línea de lo que acabamos de exponer, y conectándolo con las tertulias dialógicas, por ejemplo, para Garvín, et al. (2012): “las tertulias aportan conocimientos y recursos que nos sirven como instrumentos para la práctica diaria (...) en el diálogo igualitario de las tertulias, afianzamos nuestros conocimientos al tratar de explicarlos al resto del grupo y al escuchar otras aportaciones” (p.116).

5. Solidaridad. Entendida “como uno de los valores en los que ha de basarse cualquier práctica democrática” (R. Flecha y Villarejo, 2015, p. 93). En este sentido, R. Flecha (1997) alude a la necesidad de que “las prácticas educativas igualitarias solo pueden fundamentarse en concepciones solidarias” (p.39). Así pues, el aprendizaje dialógico se considera “un acto de solidaridad en el compartir del proceso educativo, que se amplía al entorno social y cultural. Y es una educación para la solidaridad” (Elboj et al. 2006, p. 107).

La siguiente aportación ofrece un buen ejemplo de estos planteamientos y permite comprobar que las tertulias dialógicas constituyen un espacio solidario:

En las tertulias se intenta conseguir una participación equilibrada, favoreciendo la inclusión de todas las voces. A partir de la lectura evocamos y compartimos experiencias, dudas, inquietudes, y dificultades. Nos damos pistas, alternativas, generamos nuevas posibilidades; en definitiva, nos ayudamos a resolverlas de forma solidaria. Las personas aportan sus conocimientos en beneficio del grupo. (Garvín, et al., 2012, p. 117)

6. Igualdad de Diferencias. A partir de la cual “se valora positivamente la diversidad cultural y se concibe junto al valor de la igualdad” (R. Flecha y Villarejo, 2015, p. 93).

Frente a una enseñanza, centrada en la homogeneidad, que no tiene en cuenta los principios de igualdad y diferencia, el aprendizaje dialógico aporta estos dos principios conjugándolos, al defender que “la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente” (R. Flecha, 1997, p. 42).

La dinámica que se produce en las tertulias, implica una conjunción de la valoración de las diferencias de cada participante con un trato de igualdad. En este sentido, “todas las personas de la tertulia somos iguales y diferentes. Uno de los principios más importantes es la igualdad de las personas y eso significa el derecho de todas a vivir de manera diferente” (CONFAPEA, 2010, p.15)

7. Creación de Sentido. Para Aubert, García y Racionero (2009):

En el aprendizaje dialógico, la creación de sentido en la educación no se refiere únicamente al sentido que damos a los aprendizajes, sino que es un concepto mucho más amplio y, del mismo modo que los significados se crean en relación con las otras personas, el sentido también es intersubjetivo. Las interacciones también afectan directamente en el reencanto y creación de sentido (p. 136)

Esto significa que “realmente se puede decidir y actuar sobre cuál ha de ser el sentido de la propia vida más allá de los condicionantes estructurales que puedan influirnos” (Elboj et al. 2006, p. 105). Lo que conlleva a la capacidad de transformación de cada persona.

De este modo, en las tertulias dialógicas las personas participantes encuentran nuevos significados a sus actos, donde se produce una reflexión teórica sobre los textos y la conexión de éstas reflexiones con sus prácticas personales y educativas. Así lo expresa, por ejemplo, Garvín et al. (2012, p. 117): “las tertulias dan sentido a nuestro trabajo, al conectar la teoría con las reflexiones en torno a nuestra práctica educativa. Pero además trascienden a lo personal, nos hacen sentirnos protagonistas de nuestras propias vidas, como personas creadoras y transformadoras”.

Para finalizar este apartado y siguiendo esta línea de reflexión, R. Flecha (1997) entiende que:

Todo el mundo podemos soñar y sentir, dar sentido a nuestra existencia. La aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta. Cada persona excluida es una pérdida irremplazable para los demás. Del diálogo igualitario entre todas es de donde puede resurgir el sentido que oriente los nuevos cambios sociales hacia una vida mejor. (p. 35)

2.2. Lectura dialógica

Para Freire la lectura es entendida como la “lectura del mundo” (Freire y Macedo, 1989), y en este sentido, como señala Soler (2003):

(...) la lectura no era un hecho mecánico y aislado sino que abre una puerta a un nuevo universo de posibilidades para intervenir en el mundo y transformarlo. Leer implica compartir espacios, construir pensamientos y aumentar los aprendizajes y motivaciones educativas, y esto no es un proceso individual sino colectivo. (p. 48)

En la misma línea, Valls et al. (2008) plantean que la lectura dialógica es:

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

Por tanto, la lectura dialógica se puede considerar como una actividad principalmente social, que va más allá de la relación individual entre persona y texto, por ello, a través del diálogo se puede lograr una mayor comprensión lectora creativa y profunda (Aubert, 2011). Y esto implica el aumento y pluralidad de interacciones en torno a la lectura, así como la diversificación de los espacios (Soler, 2003). Estas afirmaciones permiten llegar a la conclusión de que la lectura, desde esta orientación dialógica y compartida, “promueve la reflexión crítica y facilita mayor adquisición de competencia; es motivadora y tiene sentido para las personas que están en interacción en el marco de un diálogo igualitario” (Aguilar, Alonso, Padrós, y Pulido, 2010, p. 33).

Por otra parte, en las bases teóricas que subyacen a la lectura dialógica se encuentra la fundamentación de las tertulias dialógicas. Pasamos a continuación a explicarlas a través de las siguientes dimensiones: (a) el lenguaje como capacidad universal y cómo medio de entendimiento; (b) interacciones, intersubjetividad y diálogo; y (c) los actos comunicativos (Aubert, et al. 2008).

a) El lenguaje como capacidad universal y cómo medio de entendimiento.

Noam Chomsky, uno de los representantes más influyentes de la llamada “revolución cognitiva” de la década de los sesenta, revolucionó la comunidad científica al defender el carácter innato de la capacidad del lenguaje y de la posibilidad de aprendizaje de cualquier lengua, independientemente del género y del origen cultural, social, étnico o nivel socioeconómico. A esta competencia lingüística universal la denominó yo-lenguaje (Chomsky, 1988, 2000), y supone una “reflexión sobre los diferentes tipos de actuaciones que desarrollamos en interacción con personas y contextos diferentes (Valls et al., 2008, p. 74).

Se entiende, por tanto, que bajo esta premisa todas las personas pueden aprender mediante la interacción y con el lenguaje como mediador de los procesos, en consonancia con la teoría de Vygotsky que más adelante se expondrá. Así pues, las tertulias dialógicas representan la manera en la que el aprendizaje se da en cualquier participante, independientemente de las diferencias culturales o del nivel académico que posean, pues poseen capacidades comunicativas universales (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997).

A su vez, en la teoría de la acción comunicativa, Habermas (2003) sostiene que todas las personas tienen capacidad de lenguaje y acción. En palabras del autor, el concepto de acción comunicativa:

(...) presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. (p. 138)

Procesos de entendimiento “en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión” (Habermas, 2003, p. 143). Así, a través de una práctica argumentativa basada en la búsqueda cooperativa de los mejores argumentos han de darse las siguientes condiciones (Habermas, 1999):

(a) Nadie que pueda hacer una contribución relevante puede ser excluido de la participación; (b) a todos se les dan las mismas oportunidades de hacer sus aportaciones; (c) los participantes tienen que decir lo que opinan; (d) la comunicación tiene que estar libre de coacciones tanto internas como externas. (p. 76)

Y en este sentido, los procesos comunicativos, que se establece bajo pretensiones de validez, sustentan las tertulias dialógicas. En una línea similar, Llopis, Villarejo, Soler & Álvarez (2016), destacan como en las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) se da la posibilidad de que todos los argumentos sean escuchados y valorados por igual en la conversación. Así mismo, las autoras identifican cómo las reglas de procedimiento de las TLD implican las siguientes cuestiones, que se pueden extrapolar a los diversos tipos de tertulias dialógicas por su similitud en funcionamiento y dinamización:

El uso de la argumentación para compartir puntos de vista.

Ser respetuoso con el argumento de cada persona, independientemente de su edad, género, nivel socioeconómico, nivel de educación o cultura.

Evitar imponer la propia opinión personal, sobre todo cuando alguien tiene una posición más alta o posición de poder.

Evitar el juicio de los demás o la descripción de los comentarios de otras personas como mejores o peores.

Proporcionar prioridad a los que hablan menos.

Limitar la participación del moderador o profesor. (p. 3)¹⁰

En síntesis, y bajo la premisa de que todas las personas tienen capacidad de lenguaje y acción, los procesos de lectura y tertulias dialógicas posibilitan un diálogo intersubjetivo donde el entendimiento, bajo la pretensión de validez, lleva a consensos que llevan a las personas participantes a actuar en la realidad (Aubert, et al. 2008). Como apuntan Valls et al. (2008, p. 73), “a través del diálogo las personas intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encontrando y creando nuevos significados que transforman el lenguaje y el contenido de sus vidas”.

¹⁰Traducción propia. En el original: “Using argumentation to share viewpoint; Being respectful to every person's argument, regardless of age, gender, socioeconomic status, level of education or cultural background; Avoiding imposing one's personal opinion, particularly when someone has a higher position or status; Avoiding judgement on others or describing other people's comments as better or worse; Providing priority to those who speak less; Limiting the teacher's or moderator's participation

b) Interacciones, intersubjetividad y diálogo.

Aubert (2011), alude que la concepción de lectura dialógica:

Se enmarca en las características principales de la sociedad actual, en la que existe una creciente presencia del diálogo en todas las esferas sociales: desde el domicilio hasta la política global. Por otra parte, se sustenta en la concepción comunicativa de la persona y del aprendizaje, que sitúa la interacción y el diálogo en el centro de atención. (p. 1)

Según la psicología sociocultural de Vygotski (2006), el aprendizaje parte siempre de la interacción social, es decir, el desarrollo cognitivo en las personas está íntimamente relacionado con la sociedad y la cultura.

El desarrollo comienza siendo interpersonal para, a continuación, internalizarse o hacerse intrapersonal. De esta manera, establece que todo lo individual ha sido primero social y diferencia dos momentos en toda secuencia de aprendizaje: “primero *entre* personas (*interpsicológica*), y después, en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotski, 2006, p. 94).

Estas ideas llevaron a Vygotski a formular su noción más conocida, la zona de desarrollo próximo, entendida como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

Aubert et al. (2008), apoyándose en esta idea clave de Vygotsky, señalan que la concepción de enseñanza y de aprendizaje que introduce el autor es si misma transformadora:

En primer lugar, es transformadora porque cambia el proceso mismo de la enseñanza al incorporar el plano colectivo; segundo, aquello que primero ha sido colectivo, al interiorizarse, sufre una transformación, transformando al mismo tiempo las funciones que intervienen en dicha interiorización; tercero, se transforma la capacidad de la persona de participar en esa interacción y, en ocasiones futuras, será más eficaces en la colaboración; cuarto, en la actividad se transforman las estrategias e instrumentos que se usan para solucionar los problemas, mejorando los existentes y creando nuevos. (p. 109)

Por tanto, este concepto es una contribución fundamental de la teoría sociocultural al enfoque dialógico del aprendizaje, entendiendo que el contexto social actúa como mediador en el aprendizaje y que la transformación del contexto permite aumentar los aprendizajes (Aubert et al., 2008).

Conectando estas ideas con el proceso de lectura dialógica que se produce en las tertulias, las oportunidades de aprendizaje y desarrollo se incrementan al dialogar distintas personas sobre un mismo texto. Puede que un texto sea complejo para una persona, pero las interacciones mediadas lingüísticamente garantizan un mayor nivel de comprensión y de aprendizaje. En este sentido:

Las primeras experiencias, emociones o significados que supone la lectura para las personas participantes pasan a ser objeto de diálogo y reflexión conjunta. No se pretende llegar a conclusiones idénticas ni eliminar la apropiación personal y única de cada lectura. Pero la experiencia individual pasa a ser una experiencia intersubjetiva y la incorporación de las diferentes voces, experiencias y culturas genera una comprensión que va más allá de la que se puede lograr individualmente y también más allá de una suma de diferentes interpretaciones. (Aguilar et al., 2010, p. 34)

En la misma línea de Vygotski, donde se establece un inevitable lazo entre lo individual y lo social, G.H. Mead defiende también un carácter social al desarrollo del pensamiento y de la propia persona, mediado por el lenguaje: la mente es algo “surgido y desarrollado dentro del proceso social, dentro de la matriz empírica de las interacciones sociales” (Mead, 1973, p. 165).

Las interacciones, y el significado que se le dan suponen el inicio de la Teoría del Interaccionismo Simbólico. Esta teoría distingue dos procesos unidos en la persona: por un lado, la construcción de su personalidad a través de la percepción de la imagen que tienen de ellas mismas los otros, y por otro lado, la construcción de su propia imagen, relacionada con su propia capacidad de aprendizaje. Así, la persona se encuentra siempre en un continuo diálogo entre lo que Mead llama el *yo* y el *mí*.

Desde el enfoque de la lectura dialógica, en las tertulias, se da también este proceso, una continua interacción entre la persona que participa y se va construyendo su propio yo y cómo esa misma persona va recibiendo la imagen que proyecta en los y las demás y que es devuelta a través del diálogo.

El trabajo de R. Flecha (2009), fundamentado en los planteamientos de Mead (1973), refleja cómo esta concepción interaccionista de la persona es en sí misma transformadora: “la persona no es siempre la misma precisamente porque los otros están dentro nuestro en forma de mí. Así, en función de las interacciones que tenemos a lo largo de nuestra vida nuestra persona se va transformando”(p. 162).

Otro autor importante, J. Bruner, al igual que Vygotski, manifiesta que todo aprendizaje parte de la interacción social: “el proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de desarrollar categorías y transformaciones que correspondan a la acción comunitaria” (Bruner, 1988, p. 70). Se trata de un proceso dialéctico de apropiación de las herramientas culturales.

A su vez, el autor defiende un concepto que será referente para la psicología actual en general y para las tertulias dialógicas en particular, que es la intersubjetividad:

La habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios. No son solo las palabras las que hacen esto posible, sino nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren. Somos la especie intersubjetiva por excelencia. Esto es lo que nos permite negociar los significados cuando las palabras pierden el mundo. (Bruner, 2012, p.41)

La intersubjetividad es un aspecto clave al que Bruner (2012) ha atribuido importancia para entender y explicar el proceso educativo. De esta manera, apuesta por transformar los centros escolares en *subcomunidades de aprendices mutuos*, donde el alumnado trabaje conjuntamente y se ayuden entre sí. Esto implicaría reestructurar los espacios educativos para convertirlos en foros donde los y las estudiantes puedan expresar sus propias ideas y debatirlas junto a los y las demás.

Por otro lado, esta interacción da como resultado lo que el autor llama, la negociación *interpersonal*, que hace referencia a la construcción de un significado común mediante un acuerdo entre las personas y sus representaciones mentales comunes (Bruner, 1988).

Bárbara Rogoff, es otra de las autoras que desde una perspectiva sociocultural analiza la interdependencia entre individuo y medio social, y cómo ello contribuye al desarrollo cognitivo de los niños y niñas. En palabras de la autora: “más que considerar el contexto como algo que influye en la conducta humana, lo veo como algo inseparable de las acciones humanas, en situaciones de conocimientos u otro tipo de actividades” (Rogoff, 1993, p.53). Por tanto, considera que para comprender el proceso de desarrollo es necesario analizarlo desde una óptica global que incluya a los individuos, la interacción social, y el contexto cultural.

Así, Rogoff plantea que el desarrollo cognitivo infantil “tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar los instrumentos de la cultura” (Rogoff, 1993, p. 21). Esto genera situaciones de interacción en las que están presentes diferentes miembros de la comunidad -menores y adultos-, y donde se dan dos tipos de procesos de colaboración:

- a) La construcción de puentes desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos; b) la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo. (p.31)

A su vez, para entender la participación guiada la autora, al igual que los autores anteriores, considera necesario tener en cuenta un aspecto clave que se relaciona con los procesos de comunicación: la intersubjetividad. Entendida como “comprensión compartida sobre la base de un centro de atención común y de algunos presupuestos compartidos, que constituyen el fundamento de la comunicación” (Rogoff, 1993, p.104). Lo que genera un cambio en la perspectiva inicial de cada participante, teniendo en cuenta el punto de vista de las otras personas, y que implica un intercambio emocional, social y cognitivo.

Otro concepto que representa los procesos comunicativos que se dan en la lectura dialógica es el de la indagación dialógica (Wells, 2001). En palabras de este autor, todas las personas tienen una “predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar las respuestas” (Wells, 2001, p. 136). Para poder satisfacer esta natural inclinación, se defiende la organización de entornos de acción e interacción de carácter colaborativo, que faciliten el conocimiento y en los que “cada participante puede actuar de manera que ayude a los demás y todos pueden aprender de las contribuciones ajenas” (Wells, 2001, p. 309–310). Desde esta perspectiva, a través de la interacción y el diálogo las personas indagan y transforman el conocimiento.

Otro autor clave que merece ser citado como representante de la acción dialógica es P. Freire. Para este autor, que parte de la naturaleza dialógica del ser humano, la construcción de conocimiento ha de darse en una posición de horizontalidad en la interacción, y es a través de este diálogo horizontal donde se fomenta la curiosidad epistemológica que toda persona tiene, reforzando las acciones dialógicas, es decir, aquellas que buscan el entendimiento, la creación cultural y la liberación, y luchando contra las acciones antidialógicas, aquellas que dificultan la comunicación o niegan el diálogo, además de reproducir el poder (Freire, 1997). En este sentido:

El yo antidialógico, dominador, transforma el tú dominado, conquistado, en mero “esto”. El yo dialógico, por el contrario, sabe que es precisamente el tú quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un tú –un no yo- ese tú se constituye, a su vez como yo, al tener en su yo un tú. De esta forma, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo. (Freire, 1970, p. 219)

Siguiendo esta línea de reflexión, y recurriendo de nuevo a Habermas (2003), se puede apreciar una coincidencia con las ideas expuestas de Freire sobre la acción dialógica. Ambos entienden que el diálogo debe realizarse desde una posición de horizontalidad para generar prácticas dialógicas más democráticas.

Por otra parte, Habermas, en la línea Vygotskiana, señala que todo lo que es subjetivo, ha sido antes intersubjetivo (Habermas, 2003). El pensamiento subjetivo se produce como consecuencia de la socialización en distintos contextos y con distintas personas, a lo largo de toda la vida. Es en interacción, a través de un diálogo intersubjetivo, como se crean los significados.

Para Bakhtin (1981) los significados se crean en un proceso de reflexión con otras personas, y utilizamos estos significados creados en diálogos anteriores en diálogos posteriores (cadena de diálogos). En este proceso de aprendizaje, las personas van recuperando estos significados y relacionando los contenidos.

Para concluir este apartado, y en concordancia con las ideas planteadas hasta ahora, subrayamos que en el desarrollo de las tertulias dialógicas, consideradas la principal práctica de la lectura dialógica, el significado y la comprensión de los textos se intensifican a través de la interacción, la intersubjetividad, el dialogo igualitario y la conexión con diálogos anteriores que establecen las personas participantes.

c) Los actos comunicativos

Los actos comunicativos se engloban sobre la base de los planteamientos de Austin (1971) en relación con la teoría de los actos de habla, su discípulo Searle (1980) y la teoría de la acción comunicativa de Habermas (2003). En trabajos posteriores de Searle & Soler (2004) y Soler & Flecha (2010), se desarrolla su definición incorporando aspectos relacionados con la interacción, y se explica la diferencia entre los conceptos de actos comunicativos de poder y los actos comunicativos dialógicos.

Austin (1971) apunta que hacemos cosas con palabras, y establece tres tipos de actos de habla: acto locucionario es el que “equivale a expresar cierta oración con un cierto sentido y referencia, lo que a su vez es aproximadamente equivalente al <<significado>>”; los actos ilocucionarios, tales como “informar, ordenar, advertir, comprometernos, etc., esto es, actos que tienen una cierta fuerza (convencional)”; y los actos perlocucionarios, son los que “producimos o logramos *porque* decimos algo, tales como convencer, persuadir, disuadir, e incluso, digamos sorprender o confundir” (p.155). Constituyendo de esta forma una fundamentación teórica para el estudio de las relaciones entre significado, fuerza y acción resultante.

A su vez, Searle (1980), en su análisis sobre el lenguaje, sostiene la hipótesis de que “hablar un lenguaje es participar en una forma de conducta gobernada por reglas” (p.31). Para apoyar esta idea y explicar los actos de habla el autor desarrolla una serie de elementos lingüísticos, destacando, entre otros, el rechazo a la distinción planteada anteriormente por Austin entre los actos locucionarios y los actos ilocucionarios. Afirmando que todos los actos de habla tienen fuerza ilocucionaria.

Habermas (2003) vincula los actos ilocucionarios a los actos comunicativos orientados al entendimiento y al consenso. En palabras del autor:

La acción comunicativa se distingue de las interacciones de tipo estratégico porque todos los participantes persiguen sin reservas fines ilocucionarios con el propósito de llegar a un acuerdo que sirva de base a una coordinación concertada de los planes de acción individual (Habermas, 2003, p.379).

Por su parte, Soler y R. Flecha (2010) realizan una distinción entre los actos comunicativos ilocucionarios y perlocucionarios, los primeros incluyen la búsqueda de consenso y los segundos están orientados a la acción. Esta acción puede derivar de la sinceridad y del consenso o bien producirse mediante la coacción. En este sentido se considera:

Un hecho distintivo clave de la teoría y de la práctica de la sociedad actual que el habla (y otros signos) sea una comunicación que busca acuerdos, o bien que sea un simple instrumento para alcanzar otro objetivo diferente a la comunicación. Por tanto, ese debe ser el elemento clave para la distinción entre los diferentes actos de habla. (Soler y R. Flecha, 2010, p. 369)

Así mismo, los trabajos de Searle & Soler (2004) o Soler & R. Flecha (2010), acentúan la importancia de considerar los actos comunicativos más allá de los actos de habla, pues tienen en cuenta todos los aspectos de la interacción, como el lenguaje verbal y no verbal, los gestos, el tono de voz, así como el contexto social en que se produce la interacción.

Desde esta perspectiva, el análisis de los actos comunicativos permite identificar cuando una relación es dialógica o de poder. Para que un acto comunicativo sea dialógico tienen que cumplir dos condiciones: estar basados “en actos comunicativos ilocucionarios (por tanto, basado en la sinceridad y la búsqueda del consenso) y que predominen las interacciones dialógicas (basadas en un diálogo con ausencia de coacciones)” (Soler & R. Flecha, 2010, p. 373).

Por otro lado, los actos comunicativos de poder “incluyen actos comunicativos perlocucionarios (orientados a la consecución de una acción) y predominio de las interacciones de poder surgidas de la propia intencionalidad del hablante y/o de las desigualdades de la estructura social” (p. 373).

Partiendo de estas premisas, los actos comunicativos que prevalecen en la lectura dialógica, y concretamente en las tertulias, están basados en los actos comunicativos dialógicos. Por ejemplo, desde las aportaciones de Pulido y Zepa (2010), el papel que ejerce la persona moderadora de la tertulia, siguiendo los principios del aprendizaje dialógico comentados en el punto anterior, es clave para crear este tipo de actos frente a los de poder. A su vez, muestran evidencias de cómo “las personas participantes de estos espacios, trasladan los actos comunicativos dialógicos que crean en las tertulias, a sus interacciones diarias. La desmonopolización del conocimiento experto a través de estos actos favorece la transformación social del contexto” (p.306).

En definitiva, el ambiente que se genera en el proceso de lectura dialógica, que como ya se ha argumentado en diversas partes de este documento, parte de un diálogo igualitario donde las personas mantienen relaciones horizontales, de apoyo y de solidaridad, es en sí mismo un contexto de cambio “que está pensado para potenciar las posibilidades que todas las personas tenemos para transformar nuestras vidas y nuestro entorno” (Aguilar et al., 2010, p. 38-39).

Por tanto, se puede afirmar que las tertulias fomentan las interacciones dialógicas, tanto en el marco de esta práctica educativa como fuera de ella, y hace posible una comunicación más igualitaria, libre y profunda entre las personas participantes, favoreciendo así la interpretación interactiva de los textos (Pulido y Zepa, 2010).

2.3. Tertulias dialógicas: Tertulias Pedagógicas Dialógicas.

Tomando como punto de partida los conceptos de aprendizaje y lectura dialógica como fundamento teórico y práctico de las tertulias, pasamos a continuación a exponer las diferentes modalidades existentes de esta actuación educativa de éxito, así como su origen para llegar a las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, elemento clave de esta investigación.

En la actualidad existen varias modalidades de tertulias dialógicas, que abarcan distintos campos, como por ejemplo: “Tertulias literarias dialógicas (TLD), Tertulias musicales dialógicas (TMD), Tertulias artísticas dialógicas (TAD), Tertulias matemáticas dialógicas (TMD), Tertulias científicas dialógicas (TCD) y Tertulias Pedagógicas dialógicas (TPD)” (Comunidades de Aprendizaje, 2016, párr., 8). Todas ellas guardan los mismos criterios de funcionamiento, generando espacios de interacción, de reflexión intersubjetiva y de dialogo igualitario.

Las tertulias dialógicas con mayor implementación son las tertulias literarias (TLD), que surgieron en el marco de la educación y alfabetización de personas adultas, concretamente en la escuela de La Verneda-Sant Martí de Barcelona. Como dice Sánchez (1999), “la Verneda es una escuela en que las personas se atreven a soñar porque sabemos que los sueños se pueden hacer realidad” (p. 321), de hecho:

La escuela en sí misma es un sueño hecho realidad por el movimiento vecinal que la impulsó en 1978, y que todavía hoy la mantiene en pie. Fue entonces cuando se definieron sus principios básicos, los mismos que rigen en la actualidad, y que quizá explican que haya cientos de personas en lista de espera: la escuela está siempre al servicio de las necesidades de los vecinos del barrio; la toma de decisiones está abierta a todos los que la integran, y la enseñanza, gratuita, se apoya en la pedagogía de Paulo Freire. (Casals, 2004, p.81)

En este ámbito han venido desarrollándose, desde hace más de treinta años, procesos formativos en base a las TLD, que pueden definirse, como el proceso de leer y crear sentido desde un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones literarias, reflexionan críticamente sobre el mismo y su contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción del dialogo igualitario con otros agentes, de modo que se generen posibilidades reales de transformación personal y social (Loza, 2004).

A su vez, Valls et al. (2008) señalan que las TLD se basan en dos criterios claves. El primero consiste en que los libros que se eligen son textos clásicos universales. Estas obras, que reflejan situaciones que perduran en el tiempo, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con cuestiones de actualidad y, de esta forma, se pueda potenciar el dialogo intersubjetivo y la reflexión crítica sobre aspectos centrales de la sociedad y del entorno más próximo de las personas. Y el segundo, es que la mayoría de las personas participantes no tenga titulación universitaria, priorizando aquellas que se acaban de alfabetizar o con formación básica.

Por tanto, estos dos criterios provocan que se puedan demoler los muros elitistas que las autoridades académicas han construido entre la gente con menos formación académica o en procesos de posalfabetización, y determinados tipos de literatura universal (R. Flecha, 1997). Superando así “barreras y muros clasistas acientíficos que han servido para, a lo largo de la historia, infravalorar y despreciar sin fundamento real la capacidad comprensora y comunicativa de toda persona que no pueda ser considerada de la ‘élite cultural’” (Ruiz y Pulido, 2012, p. 2).

Hoy en día, su utilización se ha extendido por diversas asociaciones y colectivos, tanto en nuestro país como fuera de él, gracias al movimiento de Educación Democrática de Personas Adultas¹¹. Desarrolladas en diversos contextos sociales, culturales y educativos y con participantes de diferentes edades (menores, adolescentes, personas adultas), provenientes de diferentes clases sociales y grupos culturales (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010), demuestran que las obras clásicas de la literatura universal pueden ser leídas, comprendidas y disfrutadas por todas las personas, independientemente de su nivel académico.

Por ejemplo, la investigación dirigida por R. Flecha, García y Gómez (2013) estudia en profundidad un caso de transferencia de las TLD a un centro penitenciario, aportando evidencias del impacto cognitivo y social que ha generado la tertulia en tres dimensiones: “transformación del contexto sociocultural en el centro penitenciario, transformación de las relaciones sociales y familiares de los internos y la dimensión humanizadora y creadora de sentido” (p.158). Los resultados obtenidos de tal estudio, permiten llegar a la conclusión de que las mejoras logradas en otros contextos educativos de la educación formal se manifiestan también en ámbitos de la pedagogía social.

Así mismo, y tras observarse su eficacia educativa y su potencial transformador y superador de desigualdades, el formato de las TLD se fue ampliando a otros campos, dando origen a los diversos tipos de tertulias dialógicas (musicales, artísticas, matemáticas, científicas, y pedagógicas), que, como ya se ha comentado al inicio de este apartado, han sido validadas por la comunidad científica internacional como actuación educativa de éxito (INCLUD-ED, 2012).

¹¹ Para ampliar información consultar www.neskes.net/confapea

Concretamente, la Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD), referente fundamental para nuestro estudio, se puede definir como: “la herramienta que está acercando de un modo más directo y profundo las bases teóricas y científicas de las actuaciones educativas de éxito” (Comunidades de Aprendizaje, 2016b, párr., 1). En la misma línea, González-Manzanero (2016), entiende que:

Quando el diálogo igualitario y la reflexión intersubjetiva se producen en base a la lectura de textos clásicos de ciencias de la educación y textos de otros ámbitos (psicología, sociología, política, economía...), que desarrollan teorías reconocidas científicamente y con una repercusión directa en cuestiones educativas, surgen las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPDs). (p.78)

Este mismo autor, en su tesis doctoral, la primera sobre tertulias pedagógicas dialógicas en España, analiza y comprueba las aportaciones que esta modalidad puede tener en un contexto de formación comunitaria, incorporando distintos agentes educativos. En dicha investigación se aportan referencias sobre algunas experiencias de formación dialógica del profesorado que utilizan las TPDs como estrategia formativa y cada vez más presentes en los contextos educativo y social. Muchas de ellas están vinculadas al proyecto Comunidades de Aprendizaje¹² (CdA) y otras, a proyectos que pretenden desarrollar actuaciones educativas de éxito.

En un breve recorrido por su desarrollo y aplicación, encontramos el origen de las TPDs en Catalunya, concretamente a través de un seminario de autoformación constituido por los investigadores e investigadoras del centro de investigación CREA (Community of Research on Excellence for All), quien presenta un listado básico de textos y autores reconocidos científicamente, referencias imprescindibles para muchos colectivos de profesores y profesoras y comunidades de aprendizaje para iniciar sus propias tertulias.

¹² Para ampliar información consultar <http://utopiadream.info/ca/>

Posteriormente, el uso de las TPDs se fue extendiendo por el territorio español, siendo la Comunidad Autónoma del País Vasco la que más experiencias recoge en este sentido, constituyendo una red de centros educativos que se forman a través de distintas modalidades, entre ellas, las TPDs, además de utilizarlas en los propios centros. Así mismo, en Andalucía se fueron desarrollando tertulias con lectura de los textos propuestos por el CREA en el proceso de transformación de centros educativos en CdA, tertulias donde fueron participando profesorado, familiares y voluntariado de la comunidad. En Madrid en el año 2003 se constituyó un equipo de profesores, profesoras y profesionales vinculados a una cooperativa socio-educativa para dar soporte y difusión al proyecto CdA en esta comunidad autónoma.

A partir de este hito, se desarrollaron iniciativas de TPDs a través de las lecturas de los textos reconocidos por la comunidad científica internacional para su propia formación que posteriormente fueron aplicándose en centros que desarrollan actuaciones educativas de éxito. Se destacan también, dos experiencias de Tertulias Pedagógicas Dialógicas vinculadas a la formación permanente del profesorado que se están llevando a cabo en Extremadura y en Valencia, en torno a la lectura y reflexión de textos que recopilan las teorías de los autores y autoras que están en la base de las AEE y del aprendizaje dialógico, y que a su vez están abiertas a la participación de todas las personas que estén interesadas (González-Manzanero, 2016). Al respecto, Roca Campos, Gómez & Burgués (2015), llevan a cabo un estudio interpretativo biográfico de una profesora participante de la TPD desarrollada en Valencia, constatando cómo a través de la participación en este espacio inició un proceso de transformación tanto profesional como personal: “es un huracán que ha pasado por completo a mi alrededor, que ha tocado todas las áreas de mi vida” (p.3)¹³.

¹³Traducción propia. En el original: “ It’s a hurricane that has gone around me completely, that has touched all of the areas of my life”

Esta profesora aduce que le ha llevado a mejorar su práctica profesional con estrategia y argumentos basados en evidencias científicas y le ha aportado ilusión, ganas, y sentido a su quehacer en el aula. Transformaciones que traspasan el ámbito profesional, llevándola a realizar cambios en su vida personal referentes a sus relaciones afectivas sexuales y a la elección de sus amistades y a implicarse de manera activa en los movimientos sociales y educativos de su ciudad.

De igual forma, trabajos como los de Alonso-Olea, Arandia y Loza (2008) destacan la importancia que tiene la TDP como “estrategia de formación para los profesionales, especialmente adecuada en la medida en que es un espacio que potencia las posibilidades educativas del diálogo, el debate y el contraste para la construcción de conocimiento profesional” (p.5). Lo que permite teorizar sobre la práctica educativa, analizarla a la luz de la teoría y proponer acciones alternativas para su transformación.

Por su parte, Arandia, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez (2010) desarrollan una investigación analizando el uso de la metodología dialógica en la formación inicial del alumnado de la diplomatura de Educación Social de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Con una duración de dos cursos académicos, se estudiaron una serie de estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje dialógico, entre ellas las tertulias, de cara a observar cómo este tipo de metodología puede aportar una alternativa con muchas posibilidades a la formación universitaria del siglo XXI, “en la medida que desarrolla una forma de hacer crítica y reflexiva que tiene relación con el futuro trabajo profesional en el contexto de la sociedad actual” (p.327). Entre sus muchos resultados, se ofrece la constatación de que la puesta en marcha de la TPD en las aulas universitarias tiene un importante impacto en el alumnado: “las tertulias fomentan el diálogo igualitario, así como la reflexión sobre nuestra propia forma de pensar y la de los otros; ayudan a la autoformación; generan un espacio de corresponsabilidad, de comunicación, de intercambio, de solidaridad y de transformación” (p.317).

Estas afirmaciones permiten iniciar un proceso de reflexión sobre las prácticas metodológicas que existen actualmente dentro de la universidad y si éstas promueven un aprendizaje reflexivo, crítico y colaborativo entre el estudiantado y el profesorado. En esta línea R. Flecha et al. (2014) explican que las universidades con mejores resultados y reconocimiento internacional desarrollan una serie de acciones basadas en la investigación y en las evidencias científicas, tratando de alcanzar una formación académica y profesional de calidad. Estos investigadores e investigadoras las denominan Actuaciones Educativas de Éxito en la Universidad (AEU), resaltando que son “herramientas con las que hacer posible para todo el alumnado un camino lleno de infinitas posibilidades de aprendizaje profundo que les llevará a ser mejores profesionales adquiriendo una excelente base científica y ética” (p.144). Entre el listado inicial de AEU que se presenta resaltamos los grupos de lectura (Reading Groups), por su similitud con las TPDs. Estos grupos los forman estudiantes de doctorado, de máster y profesorado. Se realizan lecturas científicas referentes con el ámbito de estudio, que dan lugar a debates donde se relacionan las obras leídas con problemáticas actuales y las líneas de investigación del propio grupo, promoviendo un diálogo igualitario.

Puede extraerse de lo hasta aquí expuesto la conclusión de cómo las tertulias pedagógicas dialógicas están contribuyendo a un nuevo enfoque formativo, basado en el diálogo igualitario, la intersubjetividad y la reflexión crítica, y orientado a la construcción de conocimiento y la transformación de las personas y de los contextos (Garvín et al., 2012).

Las posibilidades de esta medida son las que justifican su elección en el Centro Universitario La Salle para la puesta en marcha de espacios que contribuyan a la formación del alumnado de Grado en Ciencias Sociales y de la Educación en torno a la Perspectiva de Género, cuya eficacia como método proponemos también indagar con esta investigación.

3. Perspectiva de Género y Formación Inicial en Educación y Ciencias

Sociales.

Pasamos a desarrollar el tercer eje del marco teórico de la tesis doctoral, que profundizará en la perspectiva de género y la formación en Educación y Ciencias Sociales. Para tal fin se ha estructurado en varios apartados, partiendo de la necesidad de incluir en los estudios de grado de Educación, Educación Social y Trabajo Social formación sobre igualdad, prevención y detección de la violencia de género, y finalmente, se abordará la violencia de género en el ámbito universitario español.

3.1. La formación inicial en los estudios de grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Trabajo Social en materia de género

La UNESCO (2009) reconoce el papel crucial que desempeña la universidad para servir a la sociedad aportando conocimiento científico al servicio de la resolución de sus problemas. Como dice Rodríguez (2000) “a la luz de los derechos humanos, ver, juzgar y actuar son tres reglas de oro que iluminan la función para la que ha nacido la universidad” (p.90). De esta manera, el conocimiento profesional que se enseña en los centros ha de preparar al alumnado para las demandas de la práctica en la vida real, y éste conocimiento profesional ha de ser el resultado de la investigación académica (Shön, 1992).

Por ello, y teniendo en cuenta, por un lado, la situación problema planteada en el primer eje teórico de este trabajo relacionada con la violencia de género, y por otro, la responsabilidad social y profesional que poseen las instituciones educativas, se hace necesario promover y desarrollar la inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial universitaria para conseguir las transformaciones sociales deseables. En esta línea, Bolaños (2003) propone la creación de un currículum universitario inclusivo y sensible a las diferencias de género, para originar “procesos de reflexión, sensibilización y toma de conciencia respecto a la equidad entre los géneros, de modo que sea posible generar transformaciones en la práctica universitaria, tendientes a eliminar la violencia de género en la universidad y en la sociedad” (p.1).

Esta cuestión se contempla en las medidas legislativas adoptadas en España en materia de género en los últimos años. Así, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género -pionera en nuestro país y referente en el contexto europeo- pretende atender a las recomendaciones de los organismos internacionales en el sentido de proporcionar una respuesta global a la violencia que se ejerce sobre las mujeres. Se considera que “la violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad” (Exposición de Motivos I). Desde esta esfera social, la violencia de género se enfoca de un modo integral y multidisciplinar, prestando especial atención al proceso de socialización y al papel de la educación para la prevención de la violencia contra las mujeres. Así pues, se establecen medidas de sensibilización e intervención relacionadas con la formación en materia de género en todos los niveles educativos, especialmente en la Educación Superior, por considerarla una parte importante en la respuesta para erradicar este problema social. Tal y como establece en su artículo 4: “las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal” (punto 7).

A su vez, la Ley de Igualdad 3/2007, en el artículo 25, referido la igualdad en el ámbito de la educación superior, hace referencia a “la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres” (punto 2, letra a). El mismo año de la publicación de esta Ley, en 2007, el Real Decreto por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, sienta los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos y los planes de estudio, teniendo en cuenta: “el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos” (artículo 3, punto 5, letra a). Siempre atendiendo a la premisa establecida por la Constitución española (1978) en su artículo 14 sobre la igualdad entre hombres y mujeres.

Dentro de este marco, se elaboran varios documentos oficiales que proponen líneas de actuación y medidas específicas para dar una respuesta eficaz a la violencia de género. Entre las diferentes propuestas planteadas se reconoce la relevancia de incorporar formación sobre este tema en el ámbito universitario.

Y en este sentido, en el 2006 se aprueba el Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género 2007-2008 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), donde se señala, entre sus diversos ejes prioritarios de actuación, la importancia de introducir “formación en igualdad en los ámbitos curriculares de todas las licenciaturas y diplomaturas”, así como:

La introducción de asignatura instrumental de formación específica sobre violencia de género en los ámbitos curriculares de los cursos de formación profesional, diplomaturas, licenciaturas y programas de especialización de todos los profesionales que intervienen directamente en la prevención, atención, persecución y sanción de la violencia de género (Eje transversal I. Formación y especialización de profesionales. Punto 1. Formación profesional inicial).

En el 2013 se desarrolla la Estrategia Nacional para la erradicación de la violencia contra la mujer 2013-2016 (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género). Entre sus diferentes actuaciones se encuentra la de: “garantizar que en el currículo de las enseñanzas se contenga el fomento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, así como la prevención de la violencia de género” (Educación. Medidas. Punto 29).

La citada Estrategia Nacional se inscribe dentro del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2014-2016 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014), que subraya y reitera como medida prioritaria “el fortalecimiento de la formación en igualdad de oportunidades en el marco de aquellas carreras universitarias con especial potencial en la transmisión de valores sociales” (Eje 5. Educación. Medidas. Punto 102).

De esta manera, las Leyes, Planes y Estrategias establecen un marco legal en el cual las universidades están obligadas a incluir en la formación inicial enseñanzas específicas en materia de igualdad y prevención de la violencia de género, haciendo especial referencia a los planes de estudio de los grados cuyos ámbitos de actuación profesional inciden de manera más específica sobre estos temas. En este sentido, los documentos oficiales destacan la importancia y reconocimiento del papel del profesorado, así como, de las futuras personas profesionales del trabajo social y educación social, recogiendo la necesidad de que estén debidamente formadas para desarrollar sus funciones de sensibilización, detección y prevención de la violencia de género.

3.1.1. Necesidad de incluir en los estudios de grado de Educación formación sobre igualdad, prevención y detección de la violencia de género.

A continuación, se aborda en concreto esta cuestión recurriendo a los instrumentos oficiales mencionados, así como a investigaciones y estudios que aportan evidencias científicas sobre el tema. Destacamos, en primer lugar, la necesidad de incluir enseñanzas específicas sobre estas materias en la formación inicial del alumnado universitario de Educación, y, en segundo lugar, en la formación inicial del alumnado universitario de Trabajo Social y Educación Social.

La Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género establece en su artículo 7 una serie de medidas educativas que afectan a la formación inicial y permanente del profesorado incluyendo una formación específica sobre los aspectos comentados anteriormente, con la finalidad de asegurar que:

adquieran conocimientos y técnicas necesarias que habiliten para: la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas; y el fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico. (Punto a, c y d)

En la misma línea, el Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género 2007-2008 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006), considera imprescindible la formación y sensibilización de la comunidad educativa. Se hace hincapié en la importancia de: “introducir en la formación inicial (Certificado de Aptitud pedagógica, etc.) y continua de todo el profesorado, (...) programas comunes y materiales formativos de referencia, en materia de igualdad entre hombres y mujeres”, además de que: “las Administraciones educativas incluyan la formación en igualdad entre hombres y mujeres como eje prioritario” (Eje temático F. Educación).

Este aspecto también se recoge en la Estrategia Nacional para la erradicación de la violencia contra la mujer 2013-2016 (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2013), aludiendo a la necesidad de: “diseñar e impartir actividades de formación para el profesorado sobre igualdad y violencia de género” (Ejes transversal 1. Formación y sensibilización de agentes. Punto 200). Así lo expresa, también, el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2014-2016 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014), incidiendo en el: “fomento de la formación del profesorado, tanto inicial como continuo, en educación para la igualdad y la no discriminación, y prevención de violencia de género” (Eje 5. Educación. Apartado 5.1. Punto 103).

Sin embargo, la aplicación de las medidas que dicta la Ley, Estrategia Nacional, y planes para que en los programas de estudios de la formación inicial del profesorado se incluya una enseñanza específica sobre perspectiva de género, en la mayoría de los casos, no se están dando. Al respecto, y con la finalidad de clarificar la respuesta de las instituciones universitarias se puso en marcha el proyecto de Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado, coordinado por la investigadora Lidia Puigvert (2008-2010). Partiendo de los datos extraídos, se lleva cabo un trabajo de campo que incluía, por un lado, la cumplimentación de un cuestionario por parte de decanos y decanas de las Facultades de Educación, así como Directores y Directoras de Escuelas Universitarias, y, por otro, la revisión de los planes docentes de 38 universidades españolas que impartían las diferentes especialidades de formación del profesorado. Sus resultados muestran que:

- 1) No hemos encontrado ninguna asignatura específica obligatoria (o troncal, también de carácter obligatorio) que incluya formación en esta materia.

- 2) Hemos encontrado muy pocas asignaturas obligatorias o troncales que incluyan en sus programas como mínimo un tema relacionado con una de las dos temáticas principales de esta investigación: Causas y procesos que llevan a la violencia de género (1 asignatura); y Violencia hacia las niñas y los niños en el ámbito familiar (6 asignaturas). (p.11)

Así mismo, la citada investigación también analiza los planes de estudio de las titulaciones de formación del profesorado de 11 universidades de prestigio internacional en educación, que sí llevan a cabo estas acciones, identificando que:

De esta selección hay que destacar que algunas universidades, como (...) las del Estado de Nueva York, por su legislación, están obligadas a ofrecer una asignatura que forme en prevención y detección del consumo de drogas, del maltrato y el abuso infantil y de todo tipo de violencia, incluida la doméstica. Sin haber cursado esta asignatura el estudiantado no se puede graduar para ejercer como profesor o profesora en un centro educativo. (Puigvert, 2007-2010, p.41)

De igual manera, la Comisión Europea (2009c) puso de manifiesto una revisión de la literatura sobre género y educación, donde se subraya que, “la mayor parte del profesorado no recibe ningún tipo de formación sobre cómo promover la igualdad de género en los centros” (p.11). Propone que debería realizarse una evaluación del trabajo del profesorado relacionado con estas cuestiones en los periodos de prácticas, tanto de su formación inicial como de su formación continua.

A su vez, en las conclusiones del estudio realizado por la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice) sobre las diferencias de género en los resultados educativos a nivel europeo, se destaca el hecho de que “la formación sobre el tema de género depende en gran medida de la iniciativa particular de cada docente o de cada una de las instituciones o responsables encargados de impartir la formación del profesorado” (Eurydice, 2011, p.14).

No obstante, diversas investigaciones y estudios ponen en evidencia el importante papel que el personal docente desempeña desde el ámbito escolar a la hora de abordar y contribuir a la consecución de la equidad de género, así como a la prevención y detección de la violencia de género. En este sentido, De Botton, Puigdemívol y De Vicente (2012) entienden que “el profesorado es uno de los profesionales que pasa más tiempo con la población infantil y adolescentes, siendo los centro educativos espacios fundamentales para la socialización” (p.44). Por lo que “pueden tener más elementos para identificar y prevenir una situación de violencia” (Capllonch, Alegre y Pérez, 2012, p.60). Por tanto, como apunta Colás y Jiménez (2006) “es clave la «conciencia» y «formación» del profesorado en género y equidad” (p. 415).

En relación, el citado proyecto de Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado (Puigvert, 2008-2010), plantea, desde las principales aportaciones de la comunidad científica internacional y desde el análisis de la información del trabajo de campo realizado, dos cuestiones relevantes: por un lado la necesidad de incluir en la formación inicial de las personas profesionales de la educación, y sobre todo del profesorado, formación sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente hacia las mujeres y los hijos e hijas; y, por otro, orientaciones para garantizar la calidad de esta formación.

Respecto a la necesidad de formación, se presta especial atención a las consecuencias que genera la ausencia de una formación específica sobre el tema. Diversos autores coinciden en destacar tanto la falta de preparación del profesorado para poder detectar las situaciones de riesgo y violencia, lo que les lleva a denunciar menos o a no identificar muchas de estas situaciones (Goldman, 2007) como la importancia de aspectos o competencias personales relacionadas con la confusión, el miedo o la incertidumbre sobre los procedimientos a seguir (Akande, 2001). Esto les puede llevar a inhibirse o a no intervenir, justificando su actuación en la dificultad para valorar adecuadamente la gravedad de los hechos (Baginsky, 2000; Svensson y Jason, 2008). El resultado, la desprotección de los niños y niñas y la normalización de las situaciones de abuso entre iguales (Oliver, Soler y Flecha, 2009).

Así mismo, y considerando la necesidad y urgencia de diseñar en los planes de estudio de educación una formación de calidad en la prevención y detección de la violencia de género en el ámbito familiar, se plantean una serie de orientaciones con las que se pretende garantizar que el alumnado universitario de Educación Infantil y Educación Primaria: “una vez estén activos como profesionales, sepan gestionar este tema de una manera adecuada y que, en definitiva, garanticen la protección a la infancia protegiendo también a sus madres” (Puigvert, 2008-2010, p.31).

Se presentan a continuación las principales orientaciones que al respecto plantea esta investigación:

Que sean conscientes de la obligación y la responsabilidad de informar e intervenir. Superando las inseguridades y justificaciones que las sustentan.

Que conozcan la legislación, los protocolos de detección e intervención y los factores de riesgo.

Que sean capaces de analizar los procesos de socialización de la infancia y la adolescencia en la violencia de género. Relación entre violencia y atracción.

Que se forme al futuro profesorado para que sea capaz de potenciar procesos de socialización preventiva de la violencia de género. Modelo comunitario de prevención e intervención.

Que se forme para el trabajo en equipo interdisciplinar en coordinación con todos los agentes implicados (profesorado, servicios sociales y sanitarios, otros especialistas y familias).

Que las futuras personas profesionales de la educación sean conscientes del impacto que la violencia de género en el ámbito doméstico tiene en el desarrollo social, emocional y académico de los niños y las niñas (Puigvert, 2008-2010, pp.31-39)

En definitiva, todas estas ideas permiten afirmar la importancia de llevar a cabo una formación específica en la formación inicial del profesorado para poder prevenir y detectar situaciones de violencia de género. Elboj, Puigvert y Redondo (2006), lo expresan de la siguiente forma:

Si esto se pusiera en práctica en todas las facultades de Formación del Profesorado, tal y como dice la Ley Integral Contra la Violencia de Género, y todo el futuro profesorado se formara específicamente en la prevención y detección precoz de la violencia de género, se produciría profundos cambios en la sociedad española. (p.6)

3.1.2. Necesidad de incluir en los estudios de grado de Trabajo y Educación Social formación sobre igualdad, prevención y detección de la violencia de género.

Por otra parte, en los diversos documentos oficiales y estudios también se destaca la relevancia de una formación sobre género en la formación inicial del alumnado universitario de Educación Social y Trabajo Social, en algunos casos haciendo referencia a profesionales del ámbito de lo social o sociosanitario, en general.

Y en este sentido, la Ley Orgánica 1/2004 dispone en su artículo 15 que:

Las Administraciones educativas competentes asegurarán que en los ámbitos curriculares de las licenciaturas y diplomaturas, y en los programas de especialización de las profesiones sociosanitarias, se incorporen contenidos dirigidos a la capacitación para la prevención, la detección precoz, intervención y apoyo a las víctimas de esta forma de violencia (punto 3).

A su vez, el Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género 2007-2008 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006), para dar respuesta al objetivo de mejorar la respuesta frente a la violencia de género, incluye como una de las medidas de actuación: “la formación para educadores y educadoras del ámbito de la Educación No Formal en torno a las raíces de la desigualdad de género y sobre herramientas para la coeducación” (Eje temático F. Educación).

Además, la Estrategia Nacional para la erradicación de la violencia contra la mujer 2013-2016 (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2013), señala la importancia de: “formar al personal adscrito a servicios de asistencia social de las comunidades autónomas para la detección y tratamiento en materia de violencia de género” (Ejes transversal 1. Formación y sensibilización de agentes. Punto 205).

De la misma manera, en el apartado 7.3 del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2014-2016 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014) se establece como línea de actuación principal cumplir con el mandado legal, para tal fin propone como una de las medidas a seguir: “la sensibilización y formación, en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y prevención de la violencia de género” de profesionales de distintos ámbitos, entre los que se encuentran los servicios sociales (Eje 7. Instrumentos para integrar el principio de igualdad en las distintas políticas y acciones del Gobierno. Apartado 7.3. Punto 209).

Pese a lo comentado anteriormente, el estudio la Juventud Universitaria ante la Igualdad y la Violencia de Género, realizado en colaboración entre la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, y la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid (Díaz-Aguado, 2012), señala, a partir de los resultados obtenidos a través de la realización de grupos de discusión con alumnado universitario de grados especialmente vinculados con la prevención de la violencia de género, entre los que se incluye Trabajo Social y Educación Social, que: “en todos los grupos, tanto de hombres como de mujeres, la opinión predominante sobre cómo ha sido el tratamiento de la v.g. en la carrera lleva a calificarlo como insuficiente”(p.184).

Específicamente, la investigación realizada por Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Vargas-Vergara (2014), que analiza la formación sobre género del alumnado de 36 universidades españolas en las que se imparte el título de Grado en Educación Social, concluye que:

Es evidente la escasa presencia de los temas de género en la titulación de Educación Social de las universidades españolas, se centran principalmente en temas de igualdad entre hombres y mujeres; siendo menor la concurrencia de asignaturas relacionadas con aspectos vinculados a la inclusión y la violencia (de género y familiar). Si bien, existe unanimidad entre el alumnado al afirmar que la consideran fundamental para ejercer su profesión. Más de la mitad de las asignaturas específicas son optativas, lo que no garantiza que el alumnado haya recibido este tipo de formación tan necesaria para su campo profesional. (p.116)

Las mismas autoras explican que es necesario promover y potenciar la formación sobre género en las futuras personas profesionales de la educación social, de manera que contribuya a la adquisición y desarrollo de competencias personales y profesionales, para que puedan “incorporar la igualdad en su vida cotidiana y profesional, rompiendo así, la contradicción actual: no recibir formación universitaria y tener que luchar profesionalmente contra la desigualdad, la discriminación y la violencia de género y familiar” (Bas-Peña et al., 2014, p. 102).

Así mismo, el trabajo de Elboj y Ruíz (2010) acentúa la necesidad de que “las personas profesionales del trabajo social estén formadas, desde su formación inicial en la universidad, en detección precoz y prevención de la violencia de género, y en ser capaces de llevar a cabo un trabajo coordinado desde toda la comunidad” (p.221). Para ello, se presentan aportaciones teóricas y prácticas, avaladas por la comunidad científica internacional, que inciden en un trabajo social comunitario para la prevención de la violencia de género y, concretamente, en la relevancia de abordar los procesos de socialización que llevan a esa violencia de género desde una socialización preventiva¹⁴.

Por lo tanto:

En la formación inicial de las personas profesionales del trabajo social y de otros agentes sociales implicados, se tienen que facilitar recursos para que las futuras y los futuros profesionales sean capaces de llevar a cabo un trabajo que implique a toda la comunidad desde la socialización preventiva de la violencia de género (p.228-229)

Todas estas razones permiten afirmar que, pese a la importancia que se otorga a la inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial universitaria, la atención dada a este tema desde la universidad es escasa.

Para finalizar este apartado, nos parece necesario mencionar que el hecho de que exista en nuestro país un marco legal como el que hemos descrito “permite incidir y exigir a las universidades españolas que cumplan la Ley y respondan, de acuerdo con las orientaciones de la comunidad científica internacional, y a la actual demanda social, educativa y universitaria” (Santos, Bas-Peña e Irazo, 2012, p.38).

¹⁴ Aspecto desarrollado en el punto 1.4 del presente trabajo

Por otro lado, nos parece relevante reconocer, como señala Melgar (2012), el papel que muchas universidades han tenido desde hace años en incluir esta temática en sus contenidos curriculares, logrando que cada vez más profesionales del ámbito socioeducativo se incorporen al mundo laboral con una formación adecuada para actuar en el abordaje integral de la violencia de género.

Sumado a estas iniciativas universitarias, se destacan también las aportaciones que ha realizado el movimiento feminista a lo largo de las últimas décadas en relación con la definición, visibilización y lucha por el reconocimiento público de la existencia de la violencia de género como un problema social que nos afecta a todas y todos. Recogiendo las palabras de Burgués, Oliver, Redondo y Serrano (2006), sin su contribución “no sería posible que organismos internacionales o nacionales planteen la violencia de género como una responsabilidad colectiva y, en consecuencia, elaboren leyes, impulsen investigaciones e informes y elaboren propuestas para dar soluciones y prevenir la violencia contra las mujeres” (p.5).

3.2. Violencia de género en el ámbito universitario español.

Para abordar este punto, se parte de la definición de violencia contra la mujer acordada en la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 1994):

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada. (Artículo 1)

Esta violencia incluye:

a) La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación;

- b) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada;
- c) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra. (Artículo 2).

La definición de las Naciones Unidas es especialmente interesante, ya que constituye el primer instrumento internacional de derechos humanos que aborda de forma explícita este problema, ampliando la concepción de violencia contra la mujer de la esfera privada y familiar a una esfera social y educativa, destacando en esta última ámbitos como la comunidad o el Estado. Atendiendo a estos ámbitos, nos centramos en la Universidad como institución donde también pueden darse situaciones de violencia contra las mujeres (Valls, Oliver, Sánchez, Ruiz y Melgar, 2007), en contraste con la creencia arraigada de que esta violencia sucede en mayor medida entre los grupos de población con menores niveles económicos, educativos y sociales (Igareda y Bodelon, 2013) y confirmando los resultados de diversas investigaciones que demuestran que “la violencia de género es un problema social complejo, que afecta a mujeres de diferentes edades, clases sociales, culturas o niveles académicos y supera estereotipos respecto a quienes la sufren, por qué y donde se produce” (Valls et al., 2007, p. 220).

Y es que la Universidad es lugar de socialización y reflejo de una sociedad donde las relaciones de género desiguales existen y son reforzadas por una estructura que tradicionalmente es jerárquica y dominada por los hombres. Si bien la presencia de las mujeres ha ido siendo cada vez más visible, hoy en día se puede afirmar que son pieza fundamental de la vida universitaria, tanto en el alumnado como en el profesorado y en los órganos de gobierno de las distintas facultades. Aun así, “en la universidad se siguen reproduciendo modelos, esquemas y formas de comportamiento que nos trasladan a un mundo marcado por relaciones de poder desiguales, de sexismo explícito e implícito y, en definitiva, de invisibilización de una parte de nuestra sociedad” (García-Lastra, 2010, p. 366).

Centrándonos en la discriminación y la violencia de género en las universidades españolas, comenzamos haciendo referencia al trabajo de Larena y Molina (2010), quienes afirman que “en España no hay antecedentes de investigaciones que aborden su existencia o inexistencia, quienes la sufren, qué medidas hay para prevenirla o atajarla, y qué repercusiones tiene en la vida personal y profesional de las víctimas” (pp.203-204). Solo destacan una investigación, iniciada en el año 2006 y pionera en nuestro país sobre este tema. Este trabajo, coordinado por Rosa Valls (2006-2008), y con la finalidad de “romper el silencio alrededor de las situaciones que se producen en este contexto” (p.4), toma como punto de partida los estudios previos realizados por CREA (Community of Research on Excellence for All), en el tema de género y, en concreto, los debates científicos impulsados por el Grupo de Mujeres SAFO.

En dicha investigación, se analiza la presencia de situaciones de violencia de género en el contexto universitario español, y se identifican medidas que puedan contribuir a su prevención o su superación. Para tal fin, por un lado se implementó un cuestionario a un total de 1.083 mujeres y hombres estudiantes universitarios, matriculados en las Universidades de Barcelona, Sevilla, País Vasco, Murcia, Valladolid y Jaume I de Castellón. Y por otro lado, fruto de un análisis documental, se elaboró un inventario de medidas¹⁵ de prevención y atención de la violencia de género que se están aplicando en las universidades de mayor prestigio internacional. Para poder ahondar en la valoración, percepción y viabilidad de estas medidas, se llevó a cabo un trabajo de campo cualitativo con profesorado, miembros del personal de administración y servicios (PAS) y alumnado de las diferentes universidades citadas anteriormente.

¹⁵ Clasificación de las medidas: medidas para la identificación de las diferentes situaciones de violencia de género; medidas para incrementar el número de denuncias; medidas para romper el silencio; medidas para crear ambientes favorables hacia las mujeres, de tolerancia cero hacia la violencia de género y de solidaridad hacia la víctima; medidas informativas sobre servicios y lugares de asesoramiento; medidas de actividades de prevención y formación; medidas de servicios de atención y asesoramiento; el posicionamiento público como institución universitaria como medida preventiva, y otras medidas como publicaciones e informes sobre acoso sexual en la universidad.

La investigación dirigida por Valls (2006-2008), revela la existencia de diversas formas de violencia de género en los contextos universitarios: “un 65% de las personas encuestadas conocen o han padecido alguna situación de violencia de género en el ámbito universitario” (informe 2, p.16). No obstante, se destaca una falta de reconocimiento o identificación por parte del alumnado ante este tipo de situaciones, a pesar de que están definidas como tal por la comunidad científica internacional¹⁶, lo que, a menudo, deriva en una falta de denuncia y en la culpabilización de las víctimas. Así, el análisis realizado permite llegar a la conclusión de que “los miembros de las instituciones universitarias perciben que las universidades españolas no están dando respuesta a las situaciones de violencia de género que se producen en ellas” (informe 4, p.71), ya que generalmente no existe una política institucional específica para abordar esta problemática.

Otra de las conclusiones que se extrae es que “se percibe y se valora que las medidas de prevención y atención de la violencia de género que se desarrollan en las universidades de más prestigio internacional son viables, convenientes y aceptadas para su implementación en universidades españolas” (informe 4, p.72). Al respecto, una de las aportaciones más claras del trabajo de campo es la demanda de formación en prevención y sensibilización de la violencia de género, con la introducción de una asignatura específica sobre estas cuestiones en los planes de estudios, y que se aborden actividades como debates, jornadas, seminarios, etc. desde los diferentes espacios de la universidad.

¹⁶ Agresiones físicas y/o sexuales; violencia psicológica; presiones para mantener relaciones afectivas-sexuales; recibir besos y/o caricias sin consentimiento; sentir incomodidad o miedos por comentarios, miradas, correos electrónicos, etc.; difundir rumores sobre su vida sexual; comentarios sexistas.

Igualmente, la Estrategia Nacional para la erradicación de la violencia contra la mujer 2013-2016 (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2013), resalta que una de cada diez mujeres universitarias reconoce que “se ha sentido obligada a conductas de tipo sexual en la que no quería participar, o que le han difundido mensajes, insultos o imágenes por Internet o teléfono móvil sin su permiso o que la han intentado aislar de amistades” (p.55).

En una línea similar, el estudio dirigido por Díaz-Aguado (2012), señala, entre sus conclusiones, que el 14,3% de mujeres universitarias han vivido situaciones de violencia de género con cierta frecuencia. Y que el 10,68% de los hombres universitarios que están terminando sus estudios la han ejercido o intentado de forma repetida, destacando cómo el entorno universitario juega un papel clave en la erradicación o en la perpetuación de la violencia de género. Así, un entorno que es percibido como machista, tanto en las relaciones entre estudiantes, entre el profesorado y entre profesorado y alumnado, favorece unas relaciones de riesgo y maltrato hacia la mujer por parte de los hombres universitarios. Por tanto, se propone la necesidad de sensibilizar y concienciar a las figuras de referencia sobre la importancia de los mensajes que se transmiten, y la conveniencia de incorporar al alumnado en proyectos colaborativos que fomenten la identificación y visibilidad de la igualdad de género.

Los trabajos recientes de Vidu, Schubert, Muñoz, & Duque (2014) o Valls, Puigvert, Melgar & Garcia-Yeste (2016), basados en la investigación coordinada por Valls (2006-2008), acentúan la importancia de que las instituciones universitarias se comprometan públicamente a crear ambientes de tolerancia cero ante situaciones de violencia, y espacios de apoyo, asistencia y de solidaridad hacia las personas que las han sufrido, fomentado y desarrollando medidas eficaces de prevención y atención de la violencia de género.

Para ello, se considera necesaria la implicación y la colaboración de toda la comunidad universitaria. A su vez, estos trabajos también señalan cómo las redes entre el propio alumnado generan un sistema de apoyo muy efectivo para las víctimas, que las hace avanzar ante sus propios procesos vividos, y ser más fuertes ante las resistencias por parte de la propia institución. Redes de apoyo a las que también se suma el profesorado, aunque esto les genere, en muchas ocasiones, convertirse en víctimas de segundo orden con ataques personales y profesionales. No obstante, se destaca la importancia y relevancia de estos actos:

Un grupo de estudiantes y profesores, como los que participan en SAFO, han comenzado una revolución en las universidades españolas: Ellos han "roto el silencio." Gracias a su valentía, no es posible volver a la situación anterior. Gracias a su lucha, basada en la investigación científica, las universidades españolas están ganando excelencia diaria haciéndose más humanas. (Vidu, Schubert, Muñoz, & Duque, 2014, p. 887)¹⁷

Por su parte, Larena y Molina (2010) plantean que "el papel que toman las instituciones universitarias es clave a la hora de facilitar o dificultar las denuncias de estas situaciones y que por tanto se puedan atajar, y prevenir en el futuro" (pp.215-216).

Al respecto, las disposiciones legislativas de los últimos años constituyen un marco de actuación inestimable con la creación de organismos encargados de promover y garantizar la igualdad entre hombres y mujeres, así como de prevenir y actuar ante situaciones de violencia de género.

¹⁷ Traducción propia. En el original: A group of students and professors, such as those involved in SAPPHO, have started a revolution in Spanish universities: They have "broken the silence." Thanks to their courage, returning to the previous situation is not possible. Thanks to their struggle, grounded in scientific research, Spanish universities are gaining excellence daily by becoming more human.

Cabe destacar la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Por un lado, el texto recoge en su artículo 46 la obligación de elaborar y aplicar planes de igualdad en las instituciones: “conjunto ordenado de medidas, adoptadas después de realizar un diagnóstico de situación, tendentes a alcanzar (...) la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres y a eliminar la discriminación por razón de sexo”. Por otro lado, el texto establece en su artículo 62 la necesidad de implementar “protocolos de actuación frente al acoso sexual y al acoso por razón de sexo” en todas las administraciones públicas. Así mismo, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, destaca que: “Las Universidades contarán entre sus estructuras de organización con unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres.” (Disposición adicional duodécima).

En este sentido, y a modo de ejemplo entre las diversas universidades españolas, el trabajo de Elboj et al. (2006), explica que el Pla d'Igualtat de la Universidad de Barcelona establece el compromiso de “promover recursos orientados a la prevención y detección precoz de situaciones de discriminación y violencia de género, principalmente a través de la elaboración de materiales que permitan identificar los supuestos más habituales de violencia y acoso en la comunidad universitaria” (p.5). Igualmente, el estudio de García-Lastra & Díaz-Díaz (2013), destaca que la Universidad de Cantabria ha sido pionera en España en realizar e implantar en el año 2008 un Plan de Igualdad, con la finalidad de desarrollar medidas y líneas de actuación encaminadas a alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres. De entre sus 53 áreas de acción se encuentra el tratamiento a la violencia de género, presentando medidas relativas a la creación de un procedimiento de acción para su prevención, detección y actuación, y también de cara a situaciones de acoso sexual y acoso laboral.

Así mismo, la Universidad de Granada (UGR) ha aprobado recientemente un “Protocolo para la Prevención y Respuesta ante el Acoso”. Su objetivo principal es: “desarrollar una acción integral que incorpore medidas que vayan desde la prevención, la detección, la atención y la protección a las víctimas, hasta, en su caso, la sanción de las personas responsables del acoso a través del oportuno expediente disciplinario” (UGR, Secretariado de Igualdad y Conciliación, 2016, p.6). Para tal fin cuenta con tres grandes ejes de actuación: la prevención primaria, secundaria y terciaria. Que se aplicarán “a todas las relaciones interpersonales, ya sean horizontales o verticales, descendentes o ascendentes, que tengan lugar en el ámbito de la Universidad de Granada” (p.9).

Poco a poco, algunas universidades van asumiendo con medidas estratégicas su responsabilidad social ante la violencia de género, elaborando planes de igualdad, creando oficinas de atención y protocolos de actuación. Medidas iniciadas por mujeres académicas que, desde la perspectiva del feminismo dialógico (Puigvert, 2001), han sido acompañadas por otras mujeres con diferentes estudios, posiciones sociales o etnias, autodenominadas “las otras mujeres”. Así pues, “el trabajo en torno al género hecho de forma colectiva, interdisciplinar y contando con las voces de todas las personas vinculadas al ámbito universitario están permitiendo avanzar mucho y muy rápido” (Puigvert y Muñoz, 20012, p.23).

En definitiva, y en concordancia con las ideas planteadas hasta ahora, señalamos que es preciso implementar o seguir implementando medidas de prevención y atención de la violencia de género. En concreto, y conectándolo con nuestro objeto de estudio, subrayamos que es necesario, como plantean Burgués et al. (2006), “ir creando en la Universidad un espacio social en el que se favorezca la transformación de procesos de socialización que actualmente fomentan modelos de relaciones afectivo-sexuales desiguales” (p.12). Y son las tertulias pedagógicas dialógicas una de las acciones que se sitúan en esta línea en la formación inicial en Educación y Ciencias Sociales.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, presentamos el diseño de la presente investigación mediante la descripción de sus diferentes aspectos metodológicos: definición del objeto de estudio, objetivos y preguntas de investigación, bases metodológicas, sujetos de investigación, técnicas de recogida de datos y el procedimiento para el análisis de los mismos.

1. Definición del objeto de estudio: Tertulia sobre Estudios de Género y Masculinidades.

El objeto de estudio de esta tesis doctoral son las dos primeras ediciones de la Tertulia sobre Estudios de Género y Masculinidades desarrolladas en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle entre los años 2012 y 2014 y promovidas como un espacio educativo basado en el diálogo igualitario, la intersubjetividad y la reflexión capaz de contribuir a la formación del alumnado de Grado en Ciencias Sociales y de la Educación para la superación de las desigualdades de género.

Como se ha comentado en el Capítulo 1 de este trabajo, esta tertulia surge como consecuencia de los resultados del estudio de Martínez et al. (2014) cuando, al revisar los planes de estudio de las asignaturas de las diferentes especialidades de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Centro Universitario La Salle, no se encontró ninguna asignatura específica relacionada con la perspectiva de género de carácter obligatorio, ni optativa, en los estudios de grado de Educación y Educación Social, y sólo una asignatura específica en esta materia de carácter optativo en los estudios de Grado de Trabajo Social. Dicho centro, aun siendo un centro privado adscrito a una Universidad pública, tiene la misma responsabilidad ética y social en la formación de profesionales que intervienen en estas cuestiones: maestros/as, educadores/as sociales y trabajadores/as sociales. Todos y todas agentes clave en la prevención, detección e intervención ante situaciones de desigualdad y violencia de género, tanto desde los ámbitos formales como desde los ámbitos socioeducativos y sociosanitarios.

En este sentido y a modo de respuesta, el profesor Alejandro Martínez González y la profesora Andrea Rodríguez Fernández-Cuevas, vinculados al departamento de Educación Social y Trabajo Social del Centro Universitario La Salle-UAM, pusieron en marcha en el curso 2012/2013 un proyecto de tertulia en red titulado “Tertulia Interuniversitaria Internacional sobre Estudios de Masculinidades”, llevado a cabo con estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, y que contó con la participación durante el primer año de estudiantado y profesorado de la Universidad de la Habana, Universidad de Buenos Aires y Universidad de Extremadura, abordando la lectura y el análisis de textos clásicos sobre los estudios de masculinidades y las nuevas masculinidades. Las tertulias se celebraban presencial y paralelamente en cada una de las universidades participantes. En cada tertulia se tomaban nota de las aportaciones, reflexiones, ideas, dudas y aspectos más relevantes destacados en torno al texto trabajado y su interpretación, con el objeto de compartirlo a través de un blog¹⁸ con el resto de grupos participantes en el proyecto.

A partir de este proyecto, desde el curso 2013/2014 hasta la actualidad, se ha mantenido el desarrollo de este espacio de tertulia que pasó a denominarse Tertulia sobre Estudios de Género y Masculinidades. En concreto este curso académico 2016/2017 se inicia la quinta edición. La tertulia se lleva a cabo durante una hora y media cada quince días, excepto en época de exámenes, tiene carácter gratuito y llevaba asociada tres créditos académicos en el Curriculum del alumnado. Está dirigida a estudiantes de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Trabajo Social, aunque también está abierta a la participación de antiguos alumnos y alumnas del centro, y a todas las personas interesadas en la misma. Se han leído y se leen textos clásicos sobre los estudios de masculinidades, la socialización preventiva, los modelos de atractivo, la violencia, las nuevas masculinidades y la diversidad afectivo-sexual (transexualidad, LGTBIQ+).

¹⁸ Se puede consultar en <http://tertuliamasculinidades.blogspot.com.es/>

La apuesta por la modalidad de la tertulia pedagógica dialógica, no solo pretende desarrollar espacios para el diálogo igualitario en el proceso formativo universitario de las y los estudiantes, sobre la base del enfoque de género y de los estudios de masculinidades, sino que tiene el objetivo de crear espacios interactivos de reflexión en el Centro Universitario La Salle-UAM de las futuras personas profesionales de Educación Infantil, Educación Primaria, Trabajo Social y Educación Social, que contribuyan a superar, desde el punto de vista personal y profesional, aquellas prácticas hegemónicas de la masculinidad no igualitaria.

Por ello, se basa en procesos de interacción regulados por los siete principios del aprendizaje dialógico, a través de la lectura de textos, desde los que abordar aspectos relacionados con la violencia de género desde los que cuestionar y reflexionar en torno a los procesos de socialización que mujeres y hombres tienen en la elección de sus relaciones afectivas- sexuales, sus modelos de atractivo y su vinculación con la violencia. Superando así, el modelo de masculinidad tradicional dominante y promoviendo las nuevas masculinidades alternativas como modelo de atracción, deseo e igualdad.

Y, en este sentido, tomamos como referencia la línea de trabajo en torno a la socialización preventiva de Gómez Alonso (2004), autor fundamental en el tema objeto de estudio, y la aplicación que realiza de los siete principios del aprendizaje dialógico al terreno de las relaciones afectivo-sexuales:

1. Diálogo Igualitario. A través de la elección comunicativa o intersubjetiva se posibilita un proceso de cambio afectivo-sexual de un modelo tradicional hacia un nuevo modelo alternativo, fundada en un diálogo igualitario “sobre la base de los mejores argumentos construyendo las interpretaciones y organizando las relaciones afectivo-sexuales sobre la base del dialogo y del consenso, sin dejarnos arrastrar por emociones personales “irresistibles” o por el poder que nos imponen” (p. 92).

2. Inteligencia Cultural. Al respecto señala que “el amor no debe de entender de academias y si valerse de todas las formas posibles de comunicación” (p.92) y alude a la necesidad de abrirse a diferentes culturas, enriqueciendo así el mapa actual de las relaciones.

3. Transformación. Una transformación social progresista no puede existir sin una transformación paralela personal afectivo-sexual, son interdependientes porque ambas forman parte de un mismo proceso donde somos a la vez persona y sociedad.

4. Dimensión Instrumental. Tenemos que “saber cómo nos influye lo social en lo personal, cómo y por qué nos enamoramos, de quiénes lo hacemos, cuáles son las influencias del entorno, cómo las interiorizamos y cuáles son los mecanismos que entran en funcionamiento” (p.133). Por ello es importante la dimensión instrumental, ya que a través del aprendizaje dialógico podemos construir un nuevo modelo de atracción – elección a través de habilidades y un conocimiento científico del amor.

5. Solidaridad. Aspecto clave ya que la atracción es social, es decir, nuestras pautas culturales nos son transmitidas mediante un proceso de socialización que no se hace desde la individualidad. Por ello, nuestros pensamientos y elecciones de quienes nos atraen son reflejo de lo social, porque se construyen desde lo colectivo en base a un diálogo igualitario.

6. Igualdad de Diferencias. El aprendizaje dialógico busca la transformación del entorno para lograr mejores relaciones, partiendo siempre desde el derecho de cada persona a vivir como desee y, por tanto, a desarrollar como quiera su vida afectivo-sexual, siempre libre de violencia.

7. Creación de Sentido. El aprendizaje dialógico es un recurso clave para crear un nuevo sentido a nuestra existencia aportando significado, y es el diálogo igualitario el que nos orienta a desarrollarnos y crear una vida más plena. Su propuesta –alternativa al modelo tradicional- une ternura y pasión y aporta un nuevo sentido que asocia bondad a atracción y violencia a rechazo, ayudando a dar ese nuevo sentido a nuestras vidas y a nuestras relaciones afectivo – sexuales.

1.1 Finalidad y objetivos de la investigación.

La **finalidad** de esta investigación es tratar de contribuir a la superación de la prevalencia de una masculinidad no igualitaria, desde el estudio de las posibilidades de transformación que entrañan experiencias formativas basadas en la interacción y la reflexión.

Para operativizar esta finalidad, se plantean los siguientes **objetivos**:

- Identificar la incidencia de la implementación de espacios educativos dialógicos en la formación de los y las estudiantes de grado en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales en torno a la perspectiva de género y los estudios sobre masculinidades a través de la metodología de las tertulias pedagógicas dialógicas.
- Identificar las posibilidades de las tertulias pedagógicas dialógicas como herramienta de transformación para la consecución de la equidad de género tanto en el lenguaje como en la acción en torno a la ética y al deseo.

1.2. Preguntas de investigación

De acuerdo con estos objetivos y con lo expuesto anteriormente surgen una serie de interrogantes que abordaremos y a los que intentaremos dar respuesta en la investigación. Estos son:

Cuestión nº 1: ¿Contribuyen las tertulias pedagógicas dialógicas a un cambio del alumnado en su forma de entender la perspectiva de género y las masculinidades?

Cuestión nº 2: ¿Se producen cambios en el discurso de los y las participantes en las tertulias motivados por éstas?

Cuestión nº 3: ¿Se producen cambios en el quehacer diario y en las relaciones de los y las participantes en las tertulias motivados por éstas?

Cuestión nº 4: ¿Se producen cambios referentes a la expresión del deseo, los gustos, o las preferencias afectivo-sexuales de los y las participantes en las tertulias motivados por éstas?

Cuestión nº 5: ¿Se producen cambios referentes a la elección en las relaciones afectivas sexuales de los y las participantes en las tertulias motivados por éstas?

Cuestión nº 6: ¿Contribuyen las tertulias a una “dinámica centrífuga” (Aubert et al., 2004, p.133) que amplifica su potencial transformador en los contextos próximos de los y las participantes?

2. Metodología de la investigación

Esta investigación se ha llevado a cabo a través de una metodología cualitativa, con una orientación comunicativa. En los siguientes apartados se profundizará en cada uno de estos aspectos.

2.1. Metodología cualitativa

Denzin y Lincoln (2005), explican el sentido de la metodología cualitativa como una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Esto significa que en la investigación cualitativa se estudian “(...) cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan” (p.8).

Para tal fin, el equipo investigador se adentra en el contexto real donde se produce la realidad que interesa estudiar, tratando de abordar, desde dentro y junto a las personas implicadas y comprometidas en esa realidad, los significados que subyacen a la temática sobre la que se pretende investigar (Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

Así pues, la investigación cualitativa se basa en entender las interpretaciones y significados que sobre la misma realidad se dan en un lugar y en contextos particulares. Desde esta perspectiva, la razón se utiliza desde la vía inductiva, pues “del estudio de lo particular se extraen las respuestas a las preguntas planteadas y cómo se encuentran relacionadas las unas con las otras, es decir, los investigadores no descubren el conocimiento, sino que lo construyen” (Muñoz Galiano, 2008, p.300).

En esta línea, se trata de buscar y obtener explicaciones y respuestas a una situación concreta ubicada en un espacio y en un contexto social e histórico determinado, en nuestro caso las tertulias pedagógicas dialógicas en la Universidad. Barba (2013), siguiendo a Max Van Manen (2003), aduce que “todas las respuestas particulares tienen siempre un componente de transferibilidad a situaciones similares, si bien estas similitudes no permiten extraer leyes universales” (Barba, 2013, p. 25), pero sí se aclara que se intenta obtener un entendimiento holístico del objeto de estudio siguiendo un carácter fundamentalmente interactivo. Es decir, se considera como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida” (Pérez Serrano, 1999, p.46), y llevada a cabo con rigor, constituye el procedimiento más pertinente a seguir en el caso del estudio de los fenómenos socioeducativos.

Recurrimos a Barba (2013), quien tras una revisión literaria sobre el tema, expone las principales características que definen este tipo de investigación, y que podemos relacionar con nuestro estudio:

a) No son las limitaciones del marco teórico las que definen el problema a investigar, sino que éste surge de la realidad-necesidad de entender una situación o de transformarla. En este sentido, los interrogantes planteados en la presente investigación han surgido de la propia realidad que deseamos conocer y de las necesidades concretas del grupo de personas participantes en la investigación.

b) La pretensión es la de comprender y dar respuesta a un hecho concreto o transformar la realidad. Nuestra investigación, tiene esta intencionalidad, porque pretende identificar la oportunidad que tienen las TPDs como herramienta de transformación en un contexto universitario para superar la prevalencia de una masculinidad hegemónica.

c) La revisión y análisis bibliográfico no tiene por qué anteceder a la práctica de estudio. En las TPDs desarrolladas se ha ido utilizando textos científicos a la vez que se iba construyendo el marco teórico de la investigación, partiendo así de una realidad específica y de sus resultados para llegar a una teorización de forma inductiva.

d) La selección de los sujetos de investigación no es aleatoria, sino que se realiza en función del interés del caso a estudiar, en nuestro caso, partiendo de la participación en las TPDs se fueron seleccionando las personas participantes en las siguientes fases en función de los criterios propios de la investigación cualitativa: validez, representatividad y saturación. Aspecto sobre el que se profundiza en los apartados siguientes.

e) Las preguntas de la investigación definen el problema objeto de estudio, y además, pueden ir variando o matizándose a medida que avanza el proceso. Se estableció en un principio un guion basado en los interrogantes clave de la investigación, que se utilizó en las técnicas utilizadas para recoger información sobre el tema de estudio.

f) Las personas participantes lo son activamente, y no meros agentes pasivos. Dado el enfoque comunicativo de nuestra investigación, su protagonismo es fundamental para la construcción del conocimiento, como veremos más adelante.

g) Según vaya avanzando la investigación, su diseño puede ir variando en función de los avances de la misma. En nuestro caso el diseño inicial se ha ido ampliando hasta tomar su forma definitiva.

h) Existe una preocupación por la ética en todo el proceso investigador, basada en dos pilares: el social (negociación, colaboración, confidencialidad, equidad, imparcialidad, compromiso con el conocimiento) y el personal (valores mostrados por el investigador o investigadora). Esta investigación ha estado siempre al servicio, desde una negociación constante, de las personas participantes.

i) Es fundamental una validez basada en la capacidad de transformar el entorno y mejorar las condiciones de los y las participantes. Y en esta investigación ha estado presente la validez democrática (Torrego-Egido, 2014), pues supone la colaboración entre el equipo investigador y los y las participantes.

En definitiva, la metodología cualitativa se centra en la comprensión completa o transformación social de una realidad. Y todo ello, desde la participación activa de sus propios/as protagonistas, “dándoles la voz y le protagonismo en todo el proceso para captar su propia perspectiva de la situación estudiada” (Dorio et .al., 2004, p. 279). Y éste es el modo en el que se ha abordado el presente estudio.

2.2. Metodología comunicativa.

Como ya se ha explicitado en el apartado de los objetivos, esta investigación pretende profundizar cualitativamente en aquellos elementos de las TPDs que facilitan la consecución de la equidad de género, manteniendo, así, una perspectiva dual: interesa tanto la comprensión explicativa de la realidad social como la transformación de esa misma realidad (Torrego-Egido, 2014): “conocer la realidad implica comprenderla e interpretarla pero, sobre todo, transformarla mediante la intersubjetividad, reflexión y autorreflexión” (Gómez Alonso, Latorre, Sánchez, y Flecha, 2006, pp. 27–28). Esta dimensión transformadora hace de la metodología comunicativa (Gómez Alonso et al., 2006; Gómez Alonso, 2004b; Gómez González & Holford, 2010; Gómez González, Puigvert & Flecha, 2011; Gómez González, Siles, & Tejedor, 2012) el soporte metodológico idóneo como complemento a la orientación cualitativa de esta indagación.

Una investigación bajo el enfoque comunicativo ofrece la interacción y el diálogo igualitario entre el equipo investigador y las personas participantes en la construcción de un conocimiento basado en la intersubjetividad y la reflexión de los/as mismos/as para la transformación de la realidad. Y es que “a este diálogo, los investigadores incorporan el conocimiento científico existente, y las personas estudiadas contribuyen con su conocimiento, basado en su mundo de la vida. En este proceso, emerge un nuevo entendimiento, ofreciendo soluciones a muchos problemas sociales.” (Gómez González et al., 2011, p.235).

Acogiendo la idea de Giddens (2003) de que a la hora de estudiar la realidad social hay que otorgar a los sujetos la categoría de actores y recoger lo que son capaces de decir acerca de sus propias acciones (concepto de *conciencia discursiva*). Por tanto, si partimos de la consideración de que todos los sujetos participantes en una investigación juegan un papel activo fundamental, se entiende que la metodología que más se ajusta a ésta es la comunicativa.

Se fundamenta en que los significados se construyen comunicativamente a través de la interacción entre las personas y donde, por tanto y a diferencia de otros métodos “quienes investigan no sólo participan en un diálogo con otras personas, sino que el significado se construye a partir de las contribuciones de todas las partes, se trata de ceder lugar a la mayor participación de quien es investigado” (Gómez Alonso et al., 2006, p.34).

Dentro de la llamada metodología del cambio, la comunicativa entiende la realidad social como “una construcción humana cuyos significados los construimos comunicativamente mediante la interacción en la comprensión mutua” (Gómez Alonso, 2004b, p. 395).

La intersubjetividad, elemento de esta metodología, parte de la capacidad de reflexión y autorreflexión de las personas y los colectivos, es decir, de su reflexión crítica, que busca el cambio, la transformación: “en la realidad social se dan prácticas dialógicas o comunicativas que sirven a las personas para desenvolver sus vidas a partir de procesos personales y sociales de cambio” (Gómez Alonso, 2004b, p. 396). Por lo tanto, la investigación, bajo un enfoque comunicativo implica el análisis, la explicación, la transformación de la realidad.

En este sentido, genera una instancia transformadora en investigadores e investigados por la que los primeros deben comenzar un cambio en la forma en que orientan su investigación: “ceder lugar a la mayor participación de quien es investigado para romper con la jerarquía y el desnivel epistemológico, mediante su inclusión en procesos de interpretación de los datos” (Gómez Alonso et al., 2006, p.34). Y las personas investigadas se comprometen a tener un papel más activo e implicado. Si la finalidad es el cambio, éste sólo se entiende a través de las de “las interpretaciones, reflexiones y teorías de las propias personas participantes en la realidad que se quiere transformar”. (p.39).

A continuación, se presentan los principales postulados de la metodología comunicativa:

Universalidad del lenguaje y de la acción

Esta metodología parte de las premisas postuladas por Habermas (2003) y Chomsky (1988, 2000) de que cualquier persona tiene la capacidad para comunicarse e interactuar con otros, ya que el lenguaje y la acción son capacidades inherentes y por lo tanto, atributos universales. Esto permite comunicarse e interactuar a investigadoras e investigadores con todas las personas involucradas en la investigación.

Las personas como agentes transformadores

Giddens (2003) y su teoría sociológica, defienden que personas y estructuras interactúan y se influyen mutuamente, por lo que todas las personas son capaces de interpretar su realidad social y crear conocimiento; a través del diálogo, pueden influir sobre el entorno, transformando sus vidas y sus contextos (Gómez Alonso et al., 2006).

La metodología comunicativa crea oportunidades para que las personas participantes en la investigación puedan hacer una reflexión crítica sobre sus pensamientos o comportamientos y la posibilidad que esto ofrece para la transformación personal (Flecha et al., 2011).

Racionalidad comunicativa

La metodología comunicativa parte de la premisa de Habermas (2003) y su Teoría de la acción comunicativa, manejando este tipo de racionalidad, frente a la racionalidad instrumental, siendo el lenguaje el medio para el entendimiento. De este modo, la metodología comunicativa:

[...] construye el conocimiento a través de actos comunicativos dialógicos, es decir, buscando el contraste y el acuerdo entre lo que los investigadores y las personas investigadas pueden aportar al conocimiento de la realidad [...] tratando de minimizar las relaciones e interacciones de poder que existen en los procesos comunicativos. (Sordé & Ojala, 2010, p. 379)

Sentido común

Las experiencias y vivencias de las personas van formando su sentido común y subjetivo, además de su conciencia, desde la realidad social y cultural en la que viven. Por eso éste es un elemento a tener en cuenta en toda investigación, pues supone las “creencias y saberes que ha interiorizado a lo largo de su vida y que utiliza para interpretar las cosas que le rodean” (Gómez González et al., 2012, p. 44).

Sin jerarquía interpretativa

La posición de igualdad entre las personas investigadas y las investigadoras para generar conocimiento nuevo, sin jerarquía interpretativa.

Los presupuestos interpretativos de las personas investigadas pueden tener tanta solidez como los del equipo investigador (...). Por ello es clave la comprensión detallada que proporciona el contacto directo, escuchando y recogiendo las opiniones y los relatos de las personas participantes e interpretando con ellas sus propios contextos. (Gómez Alonso et al., 2006, pp. 43–44)

Igual nivel epistemológico

Confrontado con la jerarquía interpretativa tradicional, la metodología comunicativa sitúa al mismo nivel, tanto en el proceso investigador como en el interpretativo a investigador/a y participantes: “todas y todos aportan sus interpretaciones, su experiencia y, a través del diálogo, llegan a consensuar los argumentos” (Gómez Alonso et al., 2006, p. 44).

Conocimiento dialógico

Basado en la intersubjetividad y la capacidad de reflexión y autorreflexión (Beck, Giddens, & Lash, 2008), se entiende el conocimiento dialógico como aquel que se construye a través de la interacción, la comunicación y el diálogo igualitario en base a acuerdos socialmente aceptados bajo pretensiones de validez (Gómez Alonso et al., 2006).

Para que estos postulados puedan cumplirse, la investigación ha de llevar una organización comunicativa, que facilite el contexto idóneo para su desarrollo. Este contexto implica que las interacciones que se llevan a cabo en las investigaciones basadas en esta metodología tienen como principal característica el diálogo igualitario entre personas con diferentes posiciones y funciones. Y es que “desde la perspectiva de la metodología comunicativa crítica, el conocimiento es resultado de un diálogo que incorpora todos los saberes y puntos de vista de toda la comunidad” (Gómez González y Díez Palomar, 2009, P.108).

Así mismo, se comparte con las personas participantes su sentido y utilidad, se valora con ellas el diseño y la organización de la investigación, así como el análisis y la interpretación de la información recogida (Gómez González y Holford, 2010).

Para todo ello, se proponen unas acciones que favorecen este enfoque y que pueden completarse con otras nuevas que se desarrollen en base a lo que el proceso investigador pueda demandar (Gómez Alonso et al., 2006).

Estas acciones son cuatro: una, la constitución de un consejo asesor -formado por personas representativas de los grupos o colectivos de la investigación-, que aporte conocimientos y realice críticas constructivas, de manera que se vaya validando y guiando el proceso investigador en todo momento. Otra acción es la de constituir un grupo de investigación multicultural. Esta acción se hace imprescindible cuando los/as participantes tienen diferente procedencia u origen cultural, asegurando así una perspectiva global y diversa que enriquece la investigación. Una tercera acción es la formar grupos operativos de trabajo, responsables de llevar a cabo diversas tareas y funciones en las distintas partes de la investigación, que posteriormente se presentan, se revisan y se consensuan por parte de todo el equipo en reuniones plenarias –cuarta acción propuesta-.

Esta investigación, siendo parte de una tesis doctoral realizada de manera individual y personal, limita la creación de estas acciones desde el planteamiento inicial, pero sí se ha respetado el enfoque comunicativo a la hora de afrontar el trabajo de campo y la utilización de las técnicas elegidas: constatación con los y las participantes de los datos registrados y grupo de revisión de resultados. Este grupo de revisión, formado por algunos/as de los/as participantes, revisaron sistemáticamente el análisis e interpretación de los resultados y aportaron el consenso necesario con la investigadora para presentar las conclusiones finales, asegurando la calidad y el rigor de los resultados obtenidos.

Por tanto, aunque no se cubran todos y cada uno de los postulados o acciones propuestas, se puede afirmar que la orientación comunicativa se cumple en esta investigación, pues las bases metodológicas, las técnicas utilizadas y el análisis e interpretación de los datos han seguido este enfoque:

Una investigación es comunicativa crítica si sigue la orientación comunicativa crítica, y lo será tanto más en cuanto más se concreten en ella los postulados y las formas organizativas que la distinguen, pero se ha de ver como el diálogo igualitario, algo a lo que se aspira aunque no se logre alcanzar plenamente. (Gómez Alonso et al., 2006, p. 53)

3. Sujetos de investigación

Participantes en la Tertulia sobre Estudios de Género y Masculinidades, con edades comprendidas entre los 18-25 años, todos ellos y ellas estudiantes de grado y alumnado egresado de las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Trabajo Social, del Centro Universitario La Salle, así como algunas personas allegadas a estos y estas. El perfil y número de participantes que han participado en las TPDs durante los dos cursos académicos es el siguiente:

Tabla 2. Participantes de las TPDs. Cursos 2012-2013 y 2013-2014

PERFIL	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Alumnado Educación Infantil	7
Alumnado Educación Primaria	6
Alumnado Educación Social	15
Alumnado Trabajo Social	9
Antiguo alumnado	4
Personas allegadas	11
Personal investigador	2
TOTAL	54

Contemplando las cuestiones éticas y de preservación del anonimato que debe cumplir toda investigación, los nombres verdaderos de las personas participantes se han cambiado por otros ficticios y se han omitido todos los datos que les pudieran identificar.

De todas estas personas participantes, algunos de ellos y ellas fueron escogidos para la realización de relatos comunicativos de vida cotidiana y grupos de discusión. La elección de los sujetos de investigación se basa en el criterio de validez, ya que sus relatos nos muestran el grado de transformación en sus vidas a raíz de la participación en las tertulias. En palabras de Lincoln, Lynham y Guba (como se citó en Flecha et. al, 2013), “la validez reside en obtener conocimiento transformador que incluya las experiencias de vida de las personas participantes” (p, 148).

Para ello, y bajo la lógica del muestreo intencional propio de la investigación cualitativa, se seleccionaron 23 personas para participar en los tres grupos de discusión y 18 para los relatos comunicativos. Se trataba de escoger a aquellas personas que garantizaran mejor la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información.

4. Recogida de la información

Para cumplir los objetivos de la tesis y tratar de dar respuesta a las preguntas de investigación, se realizó un trabajo de campo que abarcó los cursos académicos 2012-2013, 2013-2014 y 2015-2016.

En el **curso 2012/2013**, se llevaron a cabo 11 sesiones de tertulias, que abordaron la lectura y el análisis de textos clásicos sobre los estudios de masculinidades.

Con el objeto de realizar una primera recogida de datos que nos permitiera ir identificando el tipo de transformaciones que el espacio de tertulia hubiera podido propiciar tras los cuatro primeros meses desde su puesta en marcha, se realizó un grupo de discusión comunicativo compuesto por ocho personas participantes. A su vez, sus resultados se presentaron en formato de comunicación en el II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa celebrado en Tarragona en julio de 2013.

Una vez finalizado el desarrollo de las tertulias, se aplicaron tres técnicas de recogida de información cualitativas a todo el proceso y desde el enfoque comunicativo: un grupo de discusión, con ocho personas participantes; siete relatos comunicativos de vida cotidiana; y el propio análisis del contenido de las tertulias.

En el **curso 2013/2014**, se realizaron 13 sesiones de tertulias, en las que se abordaron la lectura y el análisis de textos sobre los estudios de masculinidades relacionados con la socialización preventiva, los modelos de atractivo, violencia y nuevas masculinidades.

Al igual que la vez anterior, se realizaron las mismas técnicas de recogida y análisis de la información: un grupo de discusión, con siete participantes; siete relatos de vida cotidiana; y el propio análisis del contenido de las tertulias.

No obstante, y teniendo en cuenta que la metodología cualitativa destaca “la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1998, p. 42), se consideró oportuno dar un paso más en el proceso investigador y realizar una recogida de información a posteriori, atendiendo a los criterios de saturación y de representación de Bertaux (1989) que aparece en este tipo de metodología.

El primero, el criterio de saturación, hace referencia a cuando un relato se repite recurrentemente en un contexto y el segundo, el criterio de representación, se orienta a revisar la prevalencia y la calidad de los datos, es decir, la veracidad de la información. Ambos criterios permiten al investigador o investigadora identificar, en una secuencia de relatos, la repetición de los hechos, contenidos, anécdotas e incluso vivencias. De esta manera, en palabras del autor:

El equipo ha alcanzado el punto en el que puede proponer una descripción convincente de los procesos sociales estudiados. (...) Entonces se puede afirmar que se ha alcanzado un primer nivel de saturación. Dicho de otro modo, se tiene la seguridad de haber identificado un fenómeno que no sale ni de la imaginación (en el sentido de propensión a crear fantasmas) de los investigadores, ni de la del interlocutor mitómano: ahí está lo social que se expresa a través de voces individuales. (Bertaux, 1989, p, 92)

Y es que “el investigador cualitativo quiere lograr una comprensión completa de la realidad que le interesa, más allá de su propio punto de vista y de la teoría general existente” (Dorio et al., 2004, p. 330), por lo que se decidió también incorporar en este trabajo los relatos comunicativos de vida cotidiana de dos personas, recogidos dos años después de su participación en las tertulias -durante el curso **2015/2016**- así como de otras dos personas cercanas a las mismas. Esto nos ha permitido darle una dimensión longitudinal al estudio, que subraya la constatación del impacto y las posibilidades de transformación que ha generado en estas dos personas esta experiencia formativa. Así, nuestro trabajo de campo “se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004, p. 27).

En la siguiente tabla se presentan, a modo de resumen, los tres cursos académicos de recogida de datos y las técnicas que se utilizaron:

Tabla 3. Tres cursos académicos de recogida de datos

	Curso 2012/2013	Curso 2013/2014	Curso 2015/2016
Relato comunicativo de vida cotidiana	7	7	4
Grupo de discusión	2	1	
Análisis de contenido	11	13	

A continuación, se muestra el número total de técnicas empleadas:

Tabla 4. Número total de técnicas empleadas

Relato comunicativo de vida cotidiana	18
Grupo de discusión	3
Análisis de contenido	24

Los siguientes apartados se dedican a explicar en qué consisten cada una de las técnicas de recogida de información elegidas y las condiciones específicas de aplicación que hemos seguido.

4.1. Grupo de discusión comunicativo.

El grupo de discusión como estrategia cualitativa de recogida de información trata de “profundizar en las expectativas, conocimientos, opiniones e ideologías expresadas por aquellos que tienen que ver o están en la realidad social que se quiere investigar” (Roldán, 1998, p.135). Si se quiere generar más contenido, más conocimiento, un análisis más profundo de las percepciones, representaciones, pensamientos y opiniones de las personas participantes en la investigación, se hace inevitable el uso de los mismos para poder dar cuenta de las diferentes formas en que se interpreta y, así mismo, se construye la realidad (Infesta, Vicente y Cohen, 2012).

En el grupo de discusión resulta básico el estudio de los nexos de sentido y la atribución de significado que hacen los y las participantes. Esto “posibilita acercarse a los contextos cotidianos y a la producción y reproducción cotidiana de las formas sociales de conocimiento e interpretación del mundo” (Pérez-Sánchez y Vizquez-Calderón, 2010, p.94). A través de estos, nos sumergimos en la subjetividad de las personas y la hacemos emerger, para poder construir significados a partir de su interacción y de sus experiencias y vivencias.

En este sentido, y adoptando el enfoque comunicativo, ya referido en anteriores apartados, consideramos que el grupo de discusión es una de las técnicas más adecuadas para nuestra investigación, porque:

(...) supone un diálogo igualitario entre varias personas pertenecientes al grupo o comunidad objeto de investigación y otra persona que forma parte del equipo investigador; a través de este diálogo se construye una interpretación colectiva del tema de estudio, que recoge la base científica existente sobre éste (las teorías e investigaciones científicas más relevantes sobre el tema de estudio) y su contraste con las personas que componen el grupo (Gómez Alonso et al., 2006, pp. 81-83).

De esta manera, y siguiendo los planteamientos de Gómez Alonso (2004), en los grupos de discusión realizados se fue generando conjuntamente la información. A raíz de la interpretación colectiva se fueron estableciendo conclusiones consensuadas en relación a los cambios y transformaciones que el espacio de las TPDs estaba generando en las personas participantes.

Así pues, el grupo de discusión comunicativo tiene la característica propia de la interpretación y reflexión de forma colectiva y entre iguales, donde la investigadora o el investigador se integra como un miembro más del grupo y participa en un plano de igualdad (R. Flecha, Vargas y Dávila, 2004), cualidad que le diferencia del grupo de discusión tradicional.

Por tanto, la investigadora ejerció su papel de ser una persona más en lo que se refiere a la participación en el grupo, aportando su bagaje científico como una participante más, y asumiendo, además, la coordinación del mismo, asegurando la participación de todos sus miembros y que el diálogo se centre en el tema de investigación, más concretamente, promoviendo opiniones, evaluaciones, juicios, explicaciones, argumentos sobre el tema, lo que Vallés (1999) denomina “provocación continuada”.

Como defiende Gómez Alonso, la persona que modera el grupo de discusión comunicativo es “quien investiga, dinamiza, facilita y toma de responsabilidad de evitar que el desarrollo del grupo de discusión comunicativo derive hacia temas fuera del objeto de estudio acordado” (2004b, p. 416).

Es muy importante transmitir al grupo el deseo de conocer sus aportaciones, de manera que la moderadora se convierta en “alguien interesado en entender y profundizar en los planteamientos del grupo, así como en las diferentes posiciones esbozadas” (Pérez-Sánchez y Viquez-Calderón, 2010, p. 98). Porque lo importante, y lo que debe aparecer en primer plano de la discusión son esas aportaciones de los/as participantes, sus interacciones, trascendiendo la dinámica pregunta-respuesta y logrando despertar el deseo y el interés en discutir sobre el tema.

En esta línea, para ir dando respuestas a los objetivos del estudio y para dinamizar el debate se preparó un guion semiabierto-conocido por las personas participantes basado en las preguntas de la investigación y que pudiera seguirse en el trascurso del proceso y que facilitara el orden y la recogida de la información, así como el que se pudiera añadir o introducir otros datos o matizaciones que se creyesen oportunos. En este sentido, al igual que en el resto de técnicas de orientación comunicativa, se podían introducir algunos elementos que la comunidad científica ya ha aportado en relación al tema de estudio para contrastarlo con sus opiniones y reflexiones personales.

Así mismo, la imagen del/a investigador/a también influye en la forma y el contenido de los datos obtenidos en un grupo de discusión (Barbour, 2013). Este aspecto se salva positivamente, pues la investigadora es conocida por todas las personas al haber participado en el espacio de la TPD. Este conocimiento mutuo se transforma en un elemento facilitador del debate y la discusión y en la generación de datos.

Respecto a los aspectos operativos, y recogiendo las aportaciones de diversos autores (Krueger, 1991; Roldán, 1998; Gómez Alonso et al., 2006; Pérez-Serrano y Viquez-Calderón, 2010; Barbour, 2013) se presentan las bases para el diseño y ejecución del grupo de discusión, en concreto, respecto al lugar y la duración del grupo de discusión.

El lugar donde se va a desarrollar el grupo ha de ser neutral, conocido por las y los participantes, en contextos cercanos o propios del grupo de estudio. Es importante “reflexionar sobre el efecto que es probable que un lugar específico tenga sobre los participantes y el foco de los datos que probablemente se generen” (Barbour, 2013, p.78). En nuestro caso, los grupos de discusión se han desarrollado en el mismo lugar que las TPDs, el Centro Universitario La Salle, espacio de referencia para la mayoría de las personas participantes, donde cursan o han cursado sus estudios.

Respecto a la duración y número de participantes las y los autores consultados recomiendan una duración de la discusión de entre una y dos horas. En relación al número de participantes, las recomendaciones oscilan entre cinco y diez. Menos no favorece la discusión grupal y es más fácil que se generen monólogos o acaparar la conversación por parte de una o dos personas. Más implica que es más difícil promover y moderar efectivamente la conversación; identificar las voces individuales o analizar los datos. Además, puede haber una pérdida rápida de atención y que se formen subgrupos, lo que limitaría la comunicación dentro del grupo como un todo. En nuestro caso, se ha cuidado especialmente el número de participantes con un total de siete en un grupo y ocho en los otros dos, con una duración entre 1 hora y 1 hora 20 minutos, tal y como se detalla a continuación en la tabla 5.

Una vez finalizada la discusión, se plantea al grupo un segundo encuentro para la constatación de lo registrado y su aprobación a través de la lectura del informe preliminar elaborado por la investigadora, un resumen sobre los hallazgos, interpretaciones, observaciones, acerca de la dinámica de la reunión (Valles, 1999). Lo explican Gómez Alonso et al (2006): “luego, a partir del debate que se entabla en el propio grupo, se establece las interpretaciones y conclusiones que en la segunda vuelta se debaten y consensuan definitivamente” (p.83)

Reflejamos en la siguiente tabla, a modo de resumen, los Grupos de discusión comunicativos realizados con el código para el análisis, fecha, dónde tuvieron lugar, duración de cada uno, número de personas participantes, seudónimo y perfil de las mismas.

Tabla 5. Grupos de Discusión Comunicativos realizados.

Curso 2012-13. Grupo de Discusión Comunicativo. Código: GD1_13.
Fecha: 11/01/2013.
Lugar: CSEU La Salle
Duración: 1 hora.
Participantes: 8

Nombre seudónimo	Perfil
Soraya	Alumna del CSEU la Salle.
Andrés	Alumno del CSEU la Salle.
Cala	Alumna del CSEU la Salle.
Marisa	Alumna del CSEU la Salle.
Lara	Alumna del CSEU la Salle.
Patricia	Alumna del CSEU la Salle.
Investigador	Investigador
Investigadora	Investigadora

Curso 2012-13. Grupo de Discusión Comunicativo. Código: GD2_13.
Fecha: 31/05/2013.
Lugar: CSEU La Salle
Duración: 1 hora y 20 minutos.
Participantes: 8

Nombre seudónimo	Perfil
Rosa	Alumna del CSEU la Salle.
Rebeca	Antigua alumna del CSEU la Salle.
Elián	Antiguo alumno del CSEU la Salle.
Andrés	Alumno del CSEU la Salle.
Cala	Alumna del CSEU la Salle.
Patricia	Alumna del CSEU la Salle.
Investigador	Investigador
Investigadora	Investigadora

Curso 2013-14. Grupo de Discusión Comunicativo. Código: GD3_14.
Fecha: 9/05/2014.
Lugar: CSEU La Salle
Duración: 1 hora y 17 minutos.
Participantes: 7

Nombre seudónimo	Perfil
Estela	Alumna del CSEU la Salle.
Clara	Alumna del CSEU la Salle.
Martina	Alumna del CSEU la Salle.
Amelia	Alumna del CSEU la Salle.
Daniel	Persona allegada. Externa al CSEU la Salle
Triana	Persona allegada. Externa al CSEU la Salle
Investigadora	Investigadora

4.2. Relato comunicativo de vida cotidiana.

Otra de las principales técnicas utilizadas para la recogida de información ha sido el relato comunicativo de vida cotidiana.

El relato comunicativo de vida cotidiana, a diferencia del relato de vida tradicional “es el resultado de la interacción entre quien investiga y otra persona que, mediante el diálogo, reflexiona e interpreta sobre su vida cotidiana” (Gómez Alonso, 2004b, p.412). Lo que configura “un proceso cooperativo de entendimiento y reflexión que se orienta hacia la transformación” (Flecha et al. 2004, p.28). Al respecto, diversas investigaciones realizadas en base a esta técnica ofrecen numerosas evidencias del carácter transformador que posee, destacando los beneficios del encuentro interactivo que se establece (Aubert, Melgar & Valls, 2011; Díez-Palomar, Capllonch & Aiello, 2014; García-Yeste, 2014; Ramis, Martín & Íñiguez, 2014).

Gómez Alonso et al., (2006) apuntan que el objetivo del relato comunicativo:

(...) no es tanto hacer una biografía, sino una narración reflexionada de su vida cotidiana que sirve tanto para detectar aspectos del presente y pasado como expectativas de futuro. Interesan los pensamientos, las reflexiones, las formas de actuar, de vivir y resolver situaciones concretas de y en la vida cotidiana de las personas con las que se dialoga (p.80).

En nuestro caso, nos interesaba profundizar en las interpretaciones de las personas participantes en la investigación sobre la percepción que tenían de las tertulias pedagógicas dialógicas como herramienta de transformación para la consecución de la equidad de género, tanto en el lenguaje como en la acción, en torno a la ética y al deseo.

De esta manera, a través de los relatos comunicativos de vida cotidiana se ha “establecido una reflexión dialógica entre la persona investigadora y la persona participante para obtener una comprensión más profunda del impacto que ha tenido la tertulia” (R. Flecha et al., 2013, p.147).

Esta reflexión dialógica se llevó a cabo en condiciones de igualdad, donde la investigadora aportó los conocimientos científicos sobre el tema de estudio y la persona que realizaba el relato sus saberes, sentimientos y vivencias sobre su vida cotidiana (Valls 2006-2008). En este sentido, y con la intención de dar respuesta a los objetivos de la tesis se preparó, al igual que en la técnica explicada anteriormente, un guion semiabierto-conocido por las personas participantes-basado en las preguntas de la investigación y que pudiera seguirse de manera orientativa en el trascurso del relato, así como el que se pudiera añadir o introducir otros datos o matizaciones que se creyesen oportunos.

En cuanto a la aplicación, es fundamental que el lugar donde se realiza el relato sea conocido por las y los participantes, así como generar un clima de confianza encaminado a propiciar una conversación y ahondar en los temas que se quieren investigar (Gómez Alonso et al.,2006). En nuestro caso, los relatos comunicativos de vida cotidiana, también se han desarrollado en el mismo lugar que las TPDs, el Centro Universitario La Salle, espacio habitual para la mayoría de las personas participantes. Así mismo, como ya se ha comentado en el apartado anterior, la investigadora es conocida por todas las persona al haber participado en las TPDs, lo que permitió ir creando un vínculo durante todo el proceso de la investigación. Esta relación se transforma en un elemento facilitador en el proceso comunicativo de entendimiento, donde los y las participantes se sintieron en todo momento con la confianza de compartir sus reflexiones, la mayoría de carácter muy íntimo, sobre aspectos de sus vidas y los cambios que se estaban originando en ellas y ellos a raíz de participar en las tertulias.

Hemos llevado a cabo un total 18 relatos comunicativos de vida cotidiana, distribuidos entre los cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2015-16, tal y como se ha explicado en el inicio del apartado de recogida de la información. Para su realización establecimos como criterio fundamental tener presente los intereses de las personas, estableciendo los encuentros en la fecha y franja horaria que mejor viniera a los y las participantes, así mismo, en todo momento, se ha respetado la libertad de querer hacer o no el relato.

Una vez finalizado el relato, se plantea a cada persona un segundo encuentro con el fin de asegurar que la interpretación realizada es la correcta, así como para aportar cualquier tipo de reflexión. Como defienden Gómez Alonso et al., (2006): “es conveniente tener un segundo encuentro para consensuar los resultados y ampliar y profundizar los aspectos que se consideren necesarios, asegurando la validez de las interpretaciones” (p. 81).

En la siguiente tabla presentamos un listado de los relatos realizados, con el nombre ficticio de la persona participante, su perfil, su edad, el código establecido para el análisis, la fecha, la duración de cada uno y dónde tuvieron lugar.

Tabla 6. Participantes de los relatos comunicativos de vida cotidiana

Relato Comunicativo de Vida Cotidiana. Curso: 2012-2013						
Seudónimo	Perfil	Edad	Código	Fecha	Duración	Lugar
Cala	Alumna del CSEU Salle.	22 años	R1	5-06-2013	33'32''	CSEU La Salle
Marisa	Alumna del CSEU Salle.	20 años	R2	5-06-2013	44'26''	CSEU La Salle
Soraya	Alumna del CSEU Salle.	20 años	R3	6-06-2013	35'00''	CSEU La Salle
Patricia	Alumna del CSEU Salle.	25 años	R4	26-06-2013	41'03''	CSEU La Salle
Rosa	Alumna del CSEU Salle.	22 años	R5	26-06-2013	34'51''	CSEU La Salle
Andrés	Alumno del CSEU Salle.	21 años	R6	28-06-2013	42'53''	CSEU La Salle
Rebeca	Antigua Alumna del CSEU Salle.	23 años	R7	10-07-2013	36'16''	CSEU La Salle

Relato Comunicativo de Vida Cotidiana. Curso 2013-2014						
Seudónimo	Perfil	Edad	Código	Fecha	Duración	Lugar
Olivia	Alumna del CSEU Salle.	25 años	R8	4-06-2014	46'30''	CSEU La Salle
Daniel	Persona allegada, externa al CSEU Salle	25 años	R9	12-06-2014	47'30''	CSEU La Salle
Martina	Alumna del CSEU Salle.	20 años	R10	13-06-2014	44'15''	CSEU La Salle
Amelia	Alumna del CSEU Salle.	19 años	R11	20-06-2014	36'20''	CSEU La Salle
Clara	Alumna del CSEU Salle.	22 años	R12	20-06-2014	51'33''	CSEU La Salle
Estela	Alumna del CSEU Salle.	22 años	R13	30-06-2014	26'36''	CSEU La Salle
Irina	Alumna del CSEU Salle.	21 años	R14	30-06-2014	25'06''	CSEU La Salle

Relato Comunicativo de Vida Cotidiana. Curso 2015-2016						
Seudónimo	Perfil	Edad	Código	Fecha	Duración	Lugar
Amelia	Alumna del CSEU Salle.	21 años	R15	28-04-2016	34'14''	CSEU La Salle
Clara	Alumna del CSEU Salle.	24 años	R16	28-04-2016	52'55''	CSEU La Salle
Sira	Amiga de participante	22 años	R17	29-04-2016	29'04''	CSEU La Salle
Mara	Amiga de participante	24 años	R18	28-04-2016	24'58''	CSEU La Salle

4.3. Análisis del contenido de las TPD.

Para realizar el análisis del contenido de las tertulias pedagógicas dialógicas, todas las sesiones fueron grabadas utilizando una grabadora de voz para poder hacer una transcripción de cara a la fase de análisis de los datos. Al mismo tiempo se apoyó con la observación comunicativa de cada tertulia y las notas tomadas.

La observación en tiempo y espacio permite a la persona investigadora presenciar *in situ* el fenómeno a estudiar, y la observación comunicativa, a diferencia de otras técnicas de observación, añade su participación en plano de igualdad, compartiendo con los sujetos el significado y la interpretación de sus acciones (Gómez Alonso, 2004b), ambos procesos intersubjetivos compartidos de los que emergen las conclusiones (Gómez González et al., 2011).

En nuestro caso, este carácter comunicativo ha permitido participar en las tertulias pedagógicas dialógicas como cualquier otro miembro, y aportar, desde su posición de investigadora sus reflexiones e interpretaciones sobre los fragmentos de los textos de referencia, basadas en evidencias científicas y también en sus propias vivencias personales. Además, durante las sesiones de tertulia la investigadora preguntaba a algunas de las personas participantes sobre detalles o interpretaciones de lo que iba ocurriendo, para asegurarse o matizar las manifestaciones de los y las participantes.

De esta manera, a lo largo de las sesiones de tertulia la investigadora iba tomando notas de las aportaciones e interpretaciones surgidas en base a los textos, y que conectaban directamente con las preguntas de investigación, contrastando y complementando las grabaciones con las notas de campo recogidas en directo. Estas anotaciones se centraban básicamente en comentarios relativos a barreras y dificultades para la superación de la violencia de género, así como en relación con los cambios y las transformaciones que las personas participantes habían comenzado a realizar según iban avanzando las sesiones.

Por la propia dinámica de las TPDs, no se realizó la reunión posterior a las observaciones con las personas participantes que son características de esta técnica (Gómez Alonso et al., 2006). Sin embargo, las personas que participaron en las tertulias realizadas fueron participantes en los grupos de discusión y los relatos comunicativos; argumentando y profundizando en torno a situaciones o interpretaciones que en las TPDs se había puesto de manifiesto.

El número de personas participantes en las TPDs ha sido variable. Aunque las sesiones eran de libre asistencia, el compromiso personal por participar en este espacio de tertulia ha garantizado una asistencia amplia. El número medio de personas participantes en cada TPD oscilaba entre nueve y 24.

Se ha analizado el contenido de un total de 24 TPDs. Del curso 2012/2013 se analizaron once sesiones de tertulia que abordaron la lectura y el análisis de textos clásicos sobre los estudios de masculinidades. Y del curso 2013/2014 se analizaron trece sesiones de tertulias, en las que se abordaron la lectura y el análisis de textos sobre los estudios de masculinidades relacionados con la socialización preventiva, los modelos de atractivo, violencia y nuevas masculinidades. Al ser esta tertulia objeto de estudio del presente trabajo, los textos fueron propuestos inicialmente por las personas coordinadoras de la misma, si bien durante el proceso fueron surgiendo otras propuestas a raíz del interés suscitado por algún tema.

A continuación se presenta una tabla con cada una de las sesiones de TPDs que se han desarrollado y cuyo contenido se ha analizado, donde se especifica el código, fecha, texto leído y número de participantes.

Tabla 7. Análisis de contenido de las tertulias

Análisis del Contenido. 2012/2013.			
CÓDIGO	FECHA	TEXTO	PARTICIPANTES
ACT1	18-10-12	CONNELL, Robert W. (1997). <i>La organización social de la masculinidad</i> . En Valdes, T. y Olavarria, J. Masculinidad/es: poder y crisis (pp. 31-48). Chile: Isis Internacional	10
ACT2	2-11-12	CONNELL, Robert W. (1997). <i>La organización social de la masculinidad</i> . En Valdes, T. y Olavarria, J. Masculinidad/es: poder y crisis (pp. 31-48). Chile: Isis Internacional.	10
ACT3	15-11-12	Kaufman.M. (1997). <i>Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres</i> . En Valdes, T. y Olavarria, J. Masculinidad/es: poder y crisis (pp. 31-48). Chile: Isis Internacional.	9
ACT4	30-11-12	Kaufman.M. (1997). <i>Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres</i> . En Valdes, T. y Olavarria, J. Masculinidad/es: poder y crisis (pp. 31-48). Chile: Isis Internacional.	10
ACT5	14-12-12	KIMMEL, M.S. (1997). <i>Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina</i> . En Valdes, T. y Olavarria, J. Masculinidad/es: poder y crisis (pp. 49-61). Chile: Isis Internacional.	10
ACT6	08-02-13	SEIDLER, V. J. (2000) <i>La sinrazón masculina</i> . México: Paidós.	10
ACT7	22-02-13	GUTMANN, M. C (2002) <i>Hacer hombres: Las mujeres y la negociación de la masculinidad</i> . Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales. Monográfico Construcción de la masculinidad, Universidad de la Ciudad de México, 61, 99-116.	10
ACT8	08-03-13	GUTMANN, M. C (2002) <i>Hacer hombres: Las mujeres y la negociación de la masculinidad</i> . Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales. Monográfico Construcción de la masculinidad, Universidad de la Ciudad de México, 61, 99-116.	10
ACT9	12-04-13	MARQUÉS, J-V. (1997). <i>Varon y patriarcado</i> . En Valdes, T. y Olavarria, J. Masculinidad/es: poder y crisis (pp. 17-30). Chile: Isis Internacional.	10
ACT10	26-04-13	MARQUÉS, J-V. (1997). <i>Varon y patriarcado</i> . En Valdes, T. y Olavarria, J. Masculinidad/es: poder y crisis (pp. 17-30). Chile: Isis Internacional.	9
ACT11	10-05-13	FLECHA, R., PUIGVERT, L., & RÍOS, O. (2013). <i>The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences</i> , 2(1), 88113 doi: 10.4471/rimcis.2013.14	10

Análisis del Contenido. Tertulias. Curso: 2013/2014.			
CÓDIGO	FECHA	TEXTO	PARTICIPANTES
ACT12	18-10-13	FLECHA, R., PUIGVERT, L., & RÍOS, O. (2013). The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. <i>International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences</i> , 2(1), 88113 doi: 10.4471/rimcis.2013.14	15
ACT13	8-11-13	FLECHA, R., PUIGVERT, L., & RÍOS, O. (2013). The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. <i>International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences</i> , 2(1), 88113 doi: 10.4471/rimcis.2013.14	24
ACT14	29-11-13	EICHENBAUM, E.L; ORBACH, S. (1990). <i>¿Qué quieren las mujeres? El gran tabú de la dependencia masculina</i> . Madrid: Editorial Revolución.	15
ACT15	13-12-13	KIMMEL, M.S. (2008). Los estudios de la masculinidad: una introducción. En Caribí y Armengol. <i>La masculinidad a debate</i> (15-31). Barcelona: Icaria.	16
ACT16	10-01-14	GONZALEZ PAGÉS. (2010) <i>Macho Varón Masculino. Masculinidad y Violencia</i> . Habana: Editorial de la Mujer.	10
ACT17	24-01-14	BONINO, L. (1995). <i>Los Micromachismos, la violencia invisible en la pareja</i> . En Corsi, J. <i>Violencia masculina en la pareja</i> . Buenos Aires: Paidós.	14
ACT18	7-02-14	GÓMEZ, J. (2004). <i>El amor en la sociedad del riesgo</i> . Barcelona: El Roure	12
ACT19	21-02-14	GÓMEZ, J. (2004). <i>El amor en la sociedad del riesgo</i> . Barcelona: El Roure	12
ACT20	07-03-14	GÓMEZ, J. (2004). <i>El amor en la sociedad del riesgo</i> . Barcelona: El Roure	15
ACT21	21-03-14	PADRÓS, M. (2012). Modelos de atractivo masculinos en la adolescencia. <i>Masculinities and Social Change</i> , 1(2), 165 183. doi:10.4471/MCS.2012.10	12
ACT22	04-04-14	MELGAR, P; VALLS, R. (2010). "Estar enamorada de la persona que me maltrata": socialización en las relaciones afectivas y sexuales de las mujeres víctimas de violencia de género. <i>Trabajo Social Global</i> , 1 (2), 149-161.	11
ACT23	25-04-14	MELGAR, P; VALLS, R. (2010). "Estar enamorada de la persona que me maltrata": socialización en las relaciones afectivas y sexuales de las mujeres víctimas de violencia de género. <i>Trabajo Social Global</i> , 1 (2), 149-161.	12
ACT24	30-05-14	MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, A.; RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ-CUEVAS, A. & BONELL-GARCÍA, L. (2014). Looking to Men: An Approach to the Perception that Male and Female University Students of Primary and Nursery Teaching have about men. <i>Masculinities and Social Change</i> , 3 (1), 1-17. doi: 10.4471/MCS.2014.39	10

5. Procedimiento para el análisis de los datos

Para analizar la información recogida se ha seguido un procedimiento propio de la investigación cualitativa: transcripción de la información, codificación de la información, agrupación y descripción de la información en categorías, e interpretación y conclusiones. Se ha incluido también otro elemento propio de la metodología comunicativa: la identificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras de cada categoría (Gómez Alonso et al., 2006).

A continuación se expone un esquema con el procedimiento que hemos seguido para el análisis de los datos:



Figura 1. Esquema de procedimiento para el análisis de los datos (elaboración propia)

5.1. Transcripción de la información.

Todas las técnicas realizadas se grabaron en audio, tras solicitar el permiso de las personas participantes y garantizar el anonimato, y el primer paso para proceder al análisis de los datos fue el de realizar una transcripción literal de lo manifestado.

Como se ha ido mostrado en el apartado de recogida de información, todas las técnicas transcritas fueron identificadas con un código, estos son:

- Los grupos de discusión con la referencia: GD1_13, GD2_13, GD3_14.
- Los relatos comunicativos de vida cotidiana con la referencia: R1-R18
- El análisis del contenido de las tertulias con la referencia: ACT1-ACT24

Así mismo, para preservar el anonimato de las personas participantes se cambió el nombre real por uno ficticio.

5.2. Codificación de la información.

El análisis de la información tiene la finalidad de detectar aquellas características o elementos del fenómeno observado y de codificarlas en función de su identificación como categorías de análisis, de manera que se pueda estructurar el contenido en base a unos criterios temáticos (Ruiz Olabuénaga, 2012). La categorización, “entendida como la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos” (Massot et al., 2004, p. 358) vendría dada por el estudio teórico previo.

Tomando como referencia las categorías planteadas inicialmente, se procedió a la codificación de las manifestaciones, entendida como la “operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye” (Massot et al., 2004, p. 358).

Este primer proceso de codificación fue deductivo, puesto que “el investigador recurre a una teoría e intenta aplicar sus elementos centrales” (Ruiz Olabuenaga, 2009), y también inductivo, al buscar la identificación de subcategorías relacionadas con las categorías ya definidas.

El proceso de codificación se llevó a cabo haciendo uso del software de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti (2016).

La codificación se realizó en dos rondas:

En una primera, se tomaron como referencia las categorías principales definidas previamente, y se agruparon en un documento las unidades de contenido en torno a cada una de ellas.

En una segunda ronda, se analizó cada documento relativo a cada categoría para distribuir las unidades de contenido en cada una de las subcategorías detectadas, y codificándolas como dimensiones exclusoras o transformadoras.

Un último paso fue el de proceder a la interpretación de las unidades de contenido con sus manifestaciones representativas para obtener las conclusiones de la investigación.

A continuación se presenta la tabla 8 con las categorías y subcategorías para el análisis de los datos.

Tabla 8. Categorías y subcategorías para el análisis de los datos

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
1.1. Forma de entender la perspectiva de género y la masculinidad.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dimensión exclusora. - Ausencia de formación sobre cuestiones de género y estudios de masculinidad. - Creencias basadas en diferencias de hombres y mujeres desde la biología. - Presencia de estereotipos sobre los papeles tradicionales que deben desarrollar las mujeres y los hombres.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dimensión transformadora. - Existencia de formación sobre cuestiones de género y estudios de masculinidad. - Modificación de creencias basadas en diferencias de hombres y mujeres desde la biología a la construcción social. - Cuestionamiento de estereotipos sobre los papeles tradicionales que deben desarrollar las mujeres y los hombres. - Replanteamiento del concepto de masculinidad y la identificación de tipos de masculinidades. - Transformación en la manera de pensar y de vivir.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dimensión exclusora. - Presencia de mitos relacionados con la violencia de género.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dimensión transformadora.
1.2. Discursos	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento, seguridad y fuerza en las argumentaciones - Percepción sobre el amor y la atracción, los tipos de masculinidades y sobre mitos relacionados con la violencia de género. - Modo de dialogar. ✓ Dimensión transformadora.
1.3. Quehaceres diarios.	<ul style="list-style-type: none"> - Seguridad en sí mismo/a y en sus acciones - Práctica académica y profesional. - Cuestionamiento de sus relaciones cotidianas. - Reflexión en torno a sus relaciones cotidianas. ✓ Dimensión exclusora. - Influencia de los procesos de socialización vinculada con la masculinidad hegemónica. - Promoción por parte de los MMC de hombres violentos como atractivos - Existencia de relaciones afectivo-sexuales con hombres tradicionales dominantes. - Presión por parte del grupo de iguales o familia hacia la elección y aceptación de hombres hegemónicos. - Interpretación del deseo y el amor basada en causas irracionales biológicas. - Creencias basadas en la idea de amor romántico como causa de la violencia de género. ✓ Dimensión transformadora. - Replanteamiento de los procesos de socialización hacia determinados modelos de atractivo vinculados con la masculinidad hegemónica. - Reflexión y cambio en sus gustos y modelo de atracción. - Cambio en la elección de sus relaciones afectivas-sexuales. - Identificación del componente social en la percepción sobre el amor y la atracción
1.4 Expresiones del deseo, gustos y preferencias en la elección de sus relaciones afectivo-sexuales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dimensión transformadora. - Replanteamiento de los procesos de socialización hacia determinados modelos de atractivo vinculados con la masculinidad hegemónica. - Reflexión y cambio en sus gustos y modelo de atracción. - Cambio en la elección de sus relaciones afectivas-sexuales. - Identificación del componente social en la percepción sobre el amor y la atracción
1.5 Contextos próximos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dimensión transformadora. - Comentar y compartir textos. - Reflexión sobre los cambios en su entorno - Implementación de las tertulias pedagógicas dialógicas en otros espacios.

5.3. Descripción e interpretación de la información.

Como se ha comentado en apartados anteriores, el procedimiento de descripción e interpretación de los datos, tiene un carácter cualitativo, con la pretensión de comprender el fenómeno de estudio y dar respuesta a las cuestiones planteadas en base a dos dimensiones que considera la metodología comunicativa: la transformadora y la exclusora (Gómez Alonso et al., 2006).

Según Gómez Alonso et al., (2006), la dimensión exclusora alude a “aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden incorporarse a una práctica o beneficio social” (p. 95). Y la dimensión transformadora sería aquella que “contribuye a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos excluidos a prácticas o beneficios sociales” (p. 96).

Aunque esta investigación está centrada en la identificación de elementos transformadores que tiene la tertulia pedagógica dialógica sobre estudios de género y masculinidades para la consecución de la equidad de género, tanto en el lenguaje como en la acción en torno a la ética y al deseo, creímos conveniente comenzar el análisis de los datos rescatando cuales son las creencias que tienen las personas participantes de la tertulia sobre aquellas barreras que existen en el conjunto de la sociedad para la superación de la violencia de género. Algunas de estas barreras no son externas a las personas ya que ellas mismas las han ido interiorizando en sus procesos de socialización, como por ejemplo las percepciones, discursos y acciones en torno a la ética y al deseo, vinculadas con el modelo de masculinidad tradicional dominante.

Partir de estas barreras nos va a permitir aludir posteriormente a los elementos transformadores que tiene el espacio de la tertulia pedagógica dialógica en relación con la superación de las mismas y los beneficios que esto conlleva para la mejora de sus vidas personales y profesionales.

Los factores transformadores los constituyen los cambios y reflexiones que se producen en las personas participantes en torno a su forma de entender la perspectiva de género y la masculinidad, sus discursos, sus quehaceres diarios, sus contextos próximos, sus expresiones del deseo, los gustos y las preferencias en la elección de sus relaciones afectivo-sexuales hacia las nuevas masculinidades alternativas como modelo de atracción, deseo e igualdad.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados obtenidos en esta investigación. Para ello se ha dividido en dos apartados: análisis de los datos y discusión de los datos.

1. Análisis de los datos

A lo largo de este apartado se expone el análisis de los datos fruto del proceso investigador. Como se ha comentado en el Capítulo anterior, comenzamos por la dimensión exclusora: barreras que dificultan la consecución de la equidad de género, para seguidamente abordar la dimensión transformadora: las tertulias pedagógicas dialógicas. Se recogen los elementos transformadores de este espacio para superar dichas barreras y favorecer la consecución de la equidad de género tanto en el lenguaje como en la acción en torno a la ética y al deseo.

1.1. Dimensión exclusora: barreras que dificultan la consecución de la equidad de género.

A la hora de interpelar a las personas participantes de la tertulia en torno a las barreras que encuentran para lograr la equidad de género y superar el modelo de masculinidad hegemónica que prevalece en la actualidad, las principales alusiones que realizan se sitúan en torno a:

- La ausencia de formación sobre cuestiones de género y estudios de masculinidad.
- La presencia de estereotipos sobre los papeles tradicionales que deben desarrollar las mujeres y los hombres.
- Las creencias basadas en diferencias de hombres y mujeres desde la biología
- La influencia de los procesos de socialización que se dirigen a perpetuar un modelo de hombre vinculado con la masculinidad hegemónica.

- La promoción por parte de los medios de comunicación de hombres violentos como atractivos.
- La existencia de relaciones afectivo-sexuales con chicos tradicionales dominantes, identificando la violencia de género en ellas.
- La presión por parte del grupo de iguales o familia hacia la elección y aceptación de hombres hegemónicos en las relaciones afectivo-sexuales.
- La interpretación del deseo y el amor basada en causas irracionales biológicas.
- Y las creencias basadas en la idea de amor romántico como causa de la violencia de género.

Detallamos a continuación el conjunto de referencias extraídas del análisis de los datos en torno a las cuales se justifica la consideración de cada uno de estos aspectos:

En términos generales, podemos observar como las personas participantes narran la **falta de formación sobre cuestiones de género y estudios de masculinidad** en los contenidos curriculares de sus grados universitarios como un elemento que influye negativamente a la hora de incorporar la equidad de género, así como a la prevención y detección de la violencia de género en sus vidas personales y profesionales.

Rosa: Durante los cuatro años no hemos tenido ninguna asignatura que hable de este tema en profundidad. Si hay una optativa de género pero es solo para trabajo social. Esto lo veo muy peligroso de cara también a nuestras profesiones porque que, consciente o inconscientemente, podemos trasladar todo el peso de los estereotipos, o no identificar situaciones de violencia. (ACT11.docx - 69:17.Rosa. 35:35)

Soraya: Es importante saber hacer una unidad didáctica, pero esas personitas con las que vamos a trabajar el día de mañana, serán los futuros hombres y mujeres de la sociedad. Hay que trabajar desde la educación la perspectiva de género y para eso primero los profesionales en educación debemos de tener una reflexión y conciencia crítica sobre el tema para no transmitir los mismos estereotipos marcados. (GD1_13.docx - 3:9. Soraya.42:42)

Daniel: (...) Las personas que vamos o estamos trabajando como profesionales en lo social, en lo educativo, vemos en la falta de formación quizás un indicador enorme a la hora de ver como galopamos. Básicamente porque si no eres consciente de cuáles son los problemas que tienes que afrontar, de cuáles son las herramientas para verlo, entonces lo puedes reproducir, porque no sabes, si no eres consciente lo están reproduciendo, no hay otra. (ACT13.docx-18:17. Daniel.186:186)

Esta cuestión se suma a la **presencia de estereotipos sobre los papeles tradicionales que deben desarrollar las mujeres y los hombres**, que son transmitidos en los procesos de socialización y se van interiorizando y reproduciendo desde una edad muy temprana.

Patricia: Ya desde pequeños tienen adquiridos los roles de género. Yo trabajo con peques de tres a cinco años y ya oyes comentarios como, no eso es de niños o de niñas y, no porque tú eres un niño o no porque tú eres una niña. Formas tu personalidad en función de si eres hombre o mujer. (GD1_13.docx - 3:10.Patricia. 43:43)

Soraya: Me he puesto a mirar libros de infantil para poder utilizar en un futuro y todos los libros son así: el padre enseñando con el martillo, la madre con la niña en la cocina... todo lo que hay detrás nos impiden que podamos cambiar o mostrarles otra realidad a los niños y niñas. Esto me frustra. (GD1_13.docx - 3:15 Soraya.57:57)

En ciertos casos se alude a **creencias basadas en diferencias de hombres y mujeres desde la biología**, tal y como lo explican algunas personas participantes:

Jairo: Yo sinceramente me hago la pregunta de si hay algo que biológicamente me predisponga a ser como soy, echo en falta referencia a la parte más biológica, somos distintos desde el nacimiento. (ACT1.docx - 59:2. Jairo. 34:33)

Rebeca: (...) Cómo te lo ponen tan, tan así, cómo te lo enseñan siempre desde pequeña, dices: bueno, a lo mejor es que realmente biológicamente somos así. (GD2_13.docx - 6:17.Rebeca. 58:58)

Jara: Yo creo que hay aspectos biológicos que marcan la diferencia, algo más instintivo de nuestra propia especie. (P59: ACT1.docx - 59:1. Jara. 33:35)

No obstante, las personas participantes coinciden en afirmar que sigue predominando una imagen estereotipada sobre los roles masculinos/femeninos, y se destaca la gran influencia social de seguir unos estándares establecidos y el coste que produce sino respondes a ellos. Esto se refleja en algunos ejemplos que narran varias personas:

Andrés: Estoy pensando en una situación que tuve el miércoles en la universidad, en la que a una compañera de clase se le pinchó una rueda del coche y bueno, empezó a decírnoslo a los chicos del grupo para que la cambiáramos. El hecho es que ella no tocó una tuerca, no tocó nada, o sea, lo único que hizo fue expresar que no sabía cambiar la rueda, que yo tampoco sabía y yo creo que ninguno de los que estábamos habíamos cambiado una rueda. Al final, cuando ya habíamos conseguido subir el coche con el gato y tal, la llave para desenroscar las tuercas se rompe, se rompe porque además las tuercas estaban muy, muy, muy duras y no se consigue. Entonces ella y la amiga empezaron a decirnos: inútiles, parece mentira que entre varios tíos no hayáis podido cambiar la rueda. Y entonces yo, me quedé pensando: joder, qué putada no haber cambiado la rueda, tienes una sensación cómo de haber fracasado como hombre. (ACT16.docx-21:9. Andrés.224:228)

Clara: A mí me dicen que tengo rasgos masculinos, porque he cambiado ruedas, sé cambiar ruedas de bici, sé jugar al fútbol muy bien, se me dan bien los deportes. Y yo me planteo: ¿cómo que rasgos masculinos?, si yo soy una mujer, qué masculino ni qué leches. Si yo sé hacerlo pues lo hago, y si no, pues lo voy a intentar. Pero claro, al final todo el mundo te dice algo. (ACT16.docx-21:11 .Clara. 230:233)

Lara: Mi primo que tiene ocho años va a ballet y cuando empezó la familia le decía: jo un niño en ballet no quieres mejor otra cosa y se le intentó meter en futbol pero a él nunca le ha gustado. Hay un trasfondo cultural y social muy fuerte, es cómo que plantearte hacer algo también supone cuestionarte o superar el prejuicio que supone empezar a hacerlo. (ACT2.docx-60:4.Lara. 30:30)

En relación con la **construcción del arquetipo masculino**, la percepción de las personas participantes es de que **continúan estando vigente los roles propios de la masculinidad tradicional hegemónica**, lo que supone una importante barrera para la superación de la desigualdad y la violencia de género.

Rafaela: Los hombres son duros, el guerrear, la violencia, la fuerza, la conquista, el poder, no mostrar los sentimientos, en esencia esto forma parte de los hombres. (ACT2.docx - 60:12. Rafaela. 45:45)

Iñaki: Hablamos de un modelo social donde el hombre establece su hegemonía sobre la mujer. Y donde el modelo social se construye de forma que todo lo que tiene relevancia social, de poder, de gestión del poder, está vinculado con el hombre. O sea, está atribuido a los hombres, cómo que la masculinidad se mide por el poder, el éxito, la riqueza y la posición social. (ACT3.docx-61:4. Iñaki.62:62)

Por tanto, señalan que la imagen de lo que es ser hombre debe responder a las demandas de la masculinidad hegemónica, perpetuada a su vez por los agentes de socialización. Cuando se asume maneras de ser distintas, que no cumplen las expectativas sociales impuestas, implica enfrentarse a conflictos y a cuestionamientos ya que se pone en duda la masculinidad.

Andrés: No solo es que tengas que ser de tal forma, sino que en el momento que cuestionas lo masculino, lo que es ser hombre, eres atacado. A mí, de más pequeño, sí que se metían bastante conmigo porque había ciertas conductas que la gente consideraba que era de homosexuales (ACT2.docx -60:10.Andrés. 35:36)

Arturo: El problema es cuando no cumples la expectativa social que se espera de nosotros y que te hace tener una vida señalada, en vez de una vida aceptada que sería esa igualdad en las diferencias, ¿no? De decir: bueno cada uno es como es y le aceptamos. No, tú no estás siendo como debes de ser y está siendo señalado y marcado porque no cumples esa expectativa. (ACT3.docx -61:6.Arturo. 75:75)

Marco: ¿Cuánto te van a dar de título de masculino si haces cosas que no son de los hombres? ¿cuánto tienes que explicar? Para mí eso es lo más importante, parece que siempre cuando es algo que te va a quitar o me va a restar siempre tengo que justificar. No sé a mí me gusta cocinar y depende del contexto me veo explicando porque cocino yo en casa. (ACT5.docx - 63:4. Marco. 26:26)

Elián: Cómo voy a ser capaz de romper con algo cuando ya antes incluso de nacer me están asignando que sea así, no conozco otra cosa es lo que he vivido y tengo que pertenecer a eso porque no hay nada más, sino estoy ahí no estoy en ningún lado. No hay alternativa, tienes que ser a y es un putada si quieres ser b. (ACT10.docx - 68:6. Elián. 23:24)

Además, la imagen de hombre hegemónico es adoptada como referente por los grupos de iguales, que acaban presionando a los individuos para que no se alejen del patrón establecido.

Ruth: La influencia de la pandilla en la adolescencia es clave, como que la pandilla sirve para un refuerzo de su propia identidad y se identifican como hombres. La pandilla es como un escenario real o simbólico del pacto entre hombres, tienen miedo a no ser hombres, a ser rechazados si no sigues lo que se espera de ti. (ACT10.docx - 68:5. Ruth. 22:22)

Así mismo, coinciden en que los hombres tienen muchas dificultades para expresar sus sentimientos o muestras de afecto, puntualizando que la causa principal de esa dificultad es el miedo a que la gente, especialmente otros hombres, piensen que son débiles, o bien que son homosexuales.

Andrés: Yo curiosamente si hay con un amigo que me saluda dándonos beso y abrazo pero depende del contexto hay veces que sentimos cierto reparo para darnos un beso, sobre todo si hay más hombres por delante porque además se quedan mirando. De hecho ayer tuvimos una cena del grupo de kunfú, que vamos los dos, y curiosamente una mujer nos miraba a los dos y nos decía que hacíamos muy buena pareja porque éramos muy afectivos. (ACT5.docx-63:3 Andrés. 25:25)

Alba: A mí me parece que no muestran los sentimientos porque los sentimientos están asociados a lo femenino. Entonces, pues, no sé, no sé cómo decirlo, cómo que no está bien que muestres tu lado femenino, te quita hombría. Aparte de pequeñitos se les ha educado a no llorar. (ACT4.docx - 62:2.Alba. 22:22)

Daniel: Cuando los hombres mostramos los sentimientos se hace consciente la vergüenza. Consciente esa sensación de que reconoces tu inferioridad como hombre, o que no estás a la altura. Cuando un hombre muestra sus sentimientos además asume el riesgo de decir... cuando no le queda más remedio que mostrar sus sentimientos, casi tienen que justificar que muestra sus sentimientos. (ACT4.docx - 62:3.Daniel. 23:23)

Emilio: Yo creo que es relevante hasta tal punto que para mí me incomoda el hecho simplemente de decirlo. El simple hecho de hablarlo me hace cuestionarme cierta debilidad. El riesgo es ser acusado de no masculino, de femenino. (ACT2.docx - 60:15.Emilio.48:49)

También apuntan que sin la complicidad de algunas mujeres no habría hegemonía. Se mencionan casos en los que se narra que muchas de las presiones que se viven provienen de las mujeres del entorno, madres, pareja, amigas, abuelas. O una chica que conocen en una fiesta y se llena de dudas porque el chico no ha hecho lo que se espera de él como hombre esa noche.

Andrés: El otro día una chica, que tampoco tengo mucha relación, me está contando que había roto con su novio yo le dije dos palabras de ánimo que fue lo que se me ocurrió, y bueno ella me dijo que la había hecho llorar y que se había emocionado y que le impresionaba la capacidad que tenía yo de emocionar, y luego me dijo que tenía un montón de cosas buenas pero que me faltaba rabia. Entonces yo dije: ¿cómo que me falta rabia? Me quede pensando ¿qué es lo que pasa? ¿Que si muestro mis emociones pero no va acompañado de algo más rabioso, más de hombre, ya no soy un hombre? (ACT5.docx-63:8.Andrés.32:32)

Sami: Si hay mujeres que contribuyen a la perpetuación del mito del hombre fuerte, ya que parece que es el tipo de hombre que buscan para sentirse seguras, cuidadas y atendidas. (ACT14.docx - 19:1. Sami. 46:49)

Rosa: Es una construcción social porque todo el mundo, de algún modo u otro, está implicado en eso. No que las mujeres queramos que haya alguien por encima, no es ese sentido. Simplemente el hecho de que todos, por sociedad, estemos bajo ese contexto significa que todos contribuimos a que ese contexto se siga generando. No es que lo hagamos conscientemente y que queramos y tal. Únicamente es algo de la sociedad. Pero precisamente por la sociedad y porque a ti te enseñan eso de algún modo estas ayudando a que se perpetúe esa situación. (ACT4.docx - 62:5.Rosa. 32:32)

Otro elemento que parece influir negativamente en la superación de la prevalencia de una masculinidad no igualitaria es la **influencia de los procesos de socialización que se dirigen a modelos de atractivo vinculados con la masculinidad hegemónica**. Las características propias de este tipo de masculinidad: la agresividad, el poder, la dominación y la falta de sensibilidad, son identificadas como modelo de atractivo.

Erika: Lo que no podemos negar es que lo que atrae realmente es ese prototipo, tipo malote o chulito. Y no es que te traten mal, es que te meten caña, que no te lo pongan fácil. (ACT13.docx - 18:2.Erika. 101:103)

Cala: No es que sea innato y que a las mujeres nos guste la agresividad, sino que es un patrón más cultural. O sea, las típicas películas de chico malo, o chica buena que se enamora de un chico malo, y tenemos al Mario Casas en todas las películas y en todas las paradas de autobús. O sea, que yo creo que sí que es verdad, y sobre todo que con la edad, es más frecuente en adolescentes o en niñas más pequeñas que a lo mejor sí que tengan esa concepción, porque a lo mejor pues eso, buscan una primera pareja, una primera relación, y eso, buscan el estereotipo social, y buscan eso. (ACT9.docx - 67:4.Cala. 72:73)

Elián: Yo pienso todo el rato en mi experiencia, yo intento tender a colocarme en una situación de igualdad con todo el mundo no solo con las mujeres, pero en el momento en el que buscas enganchar más con una chica parece que si no te colocas por encima pierdes el interés completamente, si no eres un poco chulito, yo he visto que las veces que me he puesto más chulito consigo mucho más que si me pongo en igualdad. (ACT8.docx - 66:2. Elián. 14:14)

Un aspecto coincidente en la opinión de las personas participantes, es como la atracción hacia este tipo de masculinidad, conlleva a una infravaloración de los chicos que no cumplen con este rol hegemónico. De esta manera, distinguen entre chico amigo y el chico atractivo.

Marisa: Nos atraen lo que no podemos conseguir, o sea, es lo que decíamos el amigo siempre está ahí, tu sabes que está ahí, no te gusta porque sabes que está ahí y es algo fácil, te gusta el que es inalcanzable, ¿no? es algo raro y me ha pasado muchas veces de poder estar con una persona y decir... si es que eres un tío genial me gustas, me lo paso bien contigo, pero luego lo piensas es que muy fácil es que te tengo ahí, pónmelo más difícil. El chuleta, vacilón, lo ponen más difícil, o al menos esa la actitud que te transmite, actitud de pasotismo entonces es como que te activa, janda! ¿Qué pasas de mí? Pues voy detrás de él, es una cosa muy rara, pero si, sí, a mí y a mis amigas nos pasa. (ACT9.docx - 67:5. Marisa. 77:80)

Iñaki: Esto forma parte del discurso entre los chicos, el que no es agresivo, no es atractivo. No te comes un colín si vas de comprensivo, de guay, de buen rollito, eres el fiel amigo. (ACT18.docx - 23:13. Iñaki.154:159)

Andrés: Yo recuerdo ya hace unos años, cuando eres más adolescente, dieciséis o así, que bueno, el padre de un amigo, nos decía cómo... vamos, nos decía, o nos intentaba transmitir que como regla general..., es un argumento un poquito machista, como que las mujeres buscan experimentar, y buscan lo agresivo, hasta que llega la edad en que quieren tener hijos, que es cuando buscan al hombre bueno. Entonces a mí en ese momento me tranquilizó, porque dije, bueno, el ser bueno tiene cabida. Pero claro, llegas a los dieciocho, a los diecinueve, a los veinte y dices... o sea, ¿hay que jugar a ser agresivo realmente para estar en el juego? Yo realmente creo que es una realidad, yo creo que sí. (ACT9.docx - 67:8. Andrés. 104:104)

Así mismo, apuntan como el **grupo de iguales juega un papel socializador clave en la elección de las relaciones afectivo-sexuales hacia un modelo de masculinidad hegemónica**, lo que genera un aumento del estatus social. Presentamos el fragmento de la tertulia donde dos personas participantes comparten esta reflexión.

Patricia: Yo creo que también hay una parte de estatus de que un chico malo tiene un estatus y un chico bueno tiene otro estatus, entonces las chicas es más fácil verlo en adolescentes, cuando están con un chico malo consiguen una serie de estatus, eres la novia de “mira la novia de no sé quién”, “cuidado con la novia de no sé quién”. Claro, tienes un estatus que al estar con un chico bueno no tienes. Y yo creo que por esa parte ya no es solo que el chico te diga que no o el haberlo conseguido, sino que tiene interés en haberlo conseguido, porque una vez que lo consigas también consigues una serie de recompensa social. (ACT13.docx - 18:6. Patricia. 111:112)

Arturo: Sí, estoy con lo que dice Patricia, es como un referente de éxito social a nivel de grupo. Al fin y al cabo es el chico malo, es el que reparte, es el que tiene controlada la situación delante de sus amigos, es a quien todo el mundo sigue, es un referente de éxito. (ACT13.docx - 18:6. Arturo. 111:112)

Igualmente, Raquel narra en su relato ese proceso:

En mi adolescencia tenía relaciones con los macarras claramente. El típico chico que estaba con todas, y nosotras nos peleábamos por él, había hasta competitividad entre chicas. Era el típico que eso, además era el chico de la moto, que te lleva la mochila a la salida del insti...yo creo que estaba con él no tanto por el físico sino más bien por todo el bum que se creaba socialmente hacia ese prototipo, la competitividad entre las chicas que se creaba al decir ¡yo tengo a ese chico! Me acuerdo que en mi instituto había auténticas broncas por esto, porque ahora está conmigo, no ahora contigo, te daba caché. (R7.docx - 52:6 Rebeca. 30:32)

De este modo, las personas participantes achacan estos hechos al papel fundamental de los agentes de socialización, como la familia, la escuela, el grupo de iguales o la **promoción por parte de los medios de comunicación de hombres violentos como atractivos**, que contribuye a generar una imagen de lo que es ser hombre que dificulta la emergencia de un abanico más amplio de opciones identitarias ligadas a la masculinidad.

Lola: Me deja muy loca la peli de crepúsculo, de tres metro sobre el cielo donde hay masculinidad tradicional dominante a tope. ¡Joer es que es normal que las chicas actúen así! yo tengo hermanas pequeñas y esos son sus referentes. Para mí la culpa es de la sociedad. (ACT11.docx - 69:14.Lola.32:32)

Rosa: En los medios de comunicación, en revistas...estamos rodeadas por todo este tipo de bombas que nos dicen quienes nos tienen que gustar, qué chicos nos tienen que gustar, cómo tenemos que ser nosotras, cómo tienen que ser ellos. Y todo va hacia el malote. (ACT19.docx - 24:14.Rosa. 134:134)

En concreto, algunas de las participantes de la tertulia señalan la **existencia de relaciones con chicos tradicionales dominantes, identificando la violencia de género en ellas**. Una de las posibles razones que se da para justificar la permanencia en estas relaciones de violencia es la creencia de que él cambie o la propia capacidad personal de cambiarle.

Estela: Yo tuve una relación en plan muy mala, era violento, a ver a mí el chico nunca me pegó, pero yo qué sé, sí me insultaba, me menospreciaba, me controlaba...era más violencia psicológica. Un día estaba yo hablando en plan en mi habitación, ¿sabes? Que vivo en un bajo y él, estaba en la otra parte y no me acuerdo qué dije, justo que yo pensaba de él en plan: “mira, es que eres un aburrido porque no salimos nunca, no hacemos no sé qué...” Y claro, él no me pegó a mí, pero me rompió el cristal de la ventana ¿sabes? Luego me decía: ¿Por qué no quieres volver conmigo? Es que me da miedo volver contigo... ¿no lo entiendes? Bueno, y aun así volví, piensas que va a cambiar, o que le vas a cambiar tú....pero bueno. (R13.docx - 8:7. Estela. 49:55)

Olivia: Tuve una relación muy violenta tanto física como psicológica y bueno, convivía con esta persona en Galicia y, bueno, no era capaz de salir de ella, estaba muy enganchada a él. De hecho fue un poco mi madre quien me vino a buscar y me trajo a la fuerza a Madrid. . (R8.docx-16:13.Olivia. 63:66)

Martina: Con 16 años empiezo a tener relaciones con chicos violentos, la tónica era que me despreciaban, y cuanto más me despreciaban más me atraía ese chico, porque yo tenía la idea de que esa persona es así pero yo puedo cambiarle (...) no hace tanto empiezo a salir con un chico, al principio es bastante normal, pero luego empieza con restricciones del tipo, no me gusta que salgas con tus amigas tanto, no podía quedar sola con mis amigas tenía que estar el siempre. Todos los días me tenía que tener súper controlada. Hubo un día que no le salió de las narices que viniera a la universidad y me tuvo todo el día encerrada en casa, decía que para que iba a ir, que me quedara con él, que si tenía cosas que hacer ya las haría en otro momento. (R10.docx - 17:10.Martina. 69:71)

Otro gran obstáculo que se encuentra es la **presión por parte del entorno o familia hacia la elección y aceptación de hombres tradicionales violentos en las relaciones afectivo-sexuales**. Dándose incluso el caso de cuestionar, o de no aceptar situaciones de violencia vividas en las relaciones. Reproducimos en la primera cita el fragmento de la participante anterior:

Llego a violarme y busque apoyo en mi madre, pero o por su enfermedad o no lo sé... pero no lo vio, me decía que la culpa la había tenido yo, mis amigas defendieron que le estaba provocando y ese tipo de ideas. Me decían: claro es tu pareja, si no quieres te levantas y te vas. Sobre todo tuve una conversación con la madre de una amiga, y tuve una crisis de ansiedad súper gorda provocada porque hable con ella, yo tenía mucha confianza con ella, pero él hablo con ella y le contó su versión de la película. Él era extranjero y ella empezó a decir que yo era mala y manipuladora y que estaba diciendo eso para echarle o provocarle problemas. Eso se difundió por todo mi área de amistades, yo era la mala de la película, decían: es que si le denuncias le pueden echar porque no tiene los papeles en regla. Y yo tenía una carga de responsabilidad y de sentirme mal, esta mujer llevo a hacerme sentir súper mal. Esto es algo que no he superado todavía, el cuestionamiento por parte de mi entorno de la gente de tu alrededor, sobre todo lo de mi madre. Le conté lo de la violación y ella no lo reconoció, y que tu familia, tu madre no reconozcan esto pues duele. (R10.docx - 17:12. Martina. 73:77).

Paz: En el caso de un familiar mío que era maltratada bueno, mi hermana, y entonces cuando decidió contárselo a mis padres y además aterrizó en casa de mis padres porque dejó al marido, la calmaron, pero a los dos días mi madre la estaba convenciendo para que volviera con su marido, con lo que le había costado salir de su casa después de un montón de años..., y entonces como menos mal que nos lo has contado que ahora te vamos a convencer para que vuelvas, y la convencieron, y volvió. (ACT23.docx - 41:13.Paz. 62:62)

Finalmente, algunas personas participantes de la tertulia también manifiestan cómo muchas chicas aguantan situaciones de violencia, porque no pueden evitar esa **atracción irracional y biológica del deseo y el amor**, unido a **creencias basadas en la idea de amor romántico como causa de violencia de género**.

Patricia: Es la idea del amor romántico que nos han vendido. Nunca sabes lo que pasa después de que el príncipe conozca a la princesa, con lo cual, te quedas simplemente ahí. Que tú has tenido un flechazo, has encontrado a tu príncipe con todos los estereotipos que ello conlleva y tiene que ser el amor de tu vida, con lo cual en el momento en que ves a tu príncipe, directamente no es que no lo puedas cambiar, sino que es el amor de tu vida, ya está. No te planteas si quiera luchar para poder cambiarlo, es el estereotipo que nos han vendido. (ACT18.docx - 23:3. Patricia. 73:78)

Triana: Si una de las bases que sostiene nuestra relación hacia este tipo de chicos, es el amor romántico que se ha escrito desde que somos pequeñas, las películas... las Disney. Tú estás aquí estática, esperando viene el príncipe, te elige, qué bien, y es el amor de tu vida sin ninguna explicación, sin razonar nada, tú tienes el flechazo y vas a tener a tu príncipe azul. El hecho es que estoy destinada a ello, no me lo puedo plantear. (ACT18.docx - 23:6.Triana.93:93)

Irina: A ti normalmente te han construido una realidad de que el amor a nivel general sí que es así, de princesita de cuento de hadas y príncipe azul que tienes que aguantar todo lo que te hagan para responder a tu hombre. (R14.docx - 45:17.Irina. 108:115)

1.2. Dimensión transformadora: las tertulias pedagógicas dialógicas.

Como se ha comentado al inicio de este apartado, en esta dimensión se recogen los elementos transformadores que tiene el espacio de la tertulia pedagógica dialógica sobre estudios de género y masculinidades para superar las barreras percibidas por las personas participantes, favorecer la consecución de la equidad y generar los beneficios que esto conlleva para la mejora de sus vidas personales y profesionales.

Hemos definido cinco categorías en torno a las cuales podemos clasificar los cambios que las personas participantes han identificado en sí mismas, fruto de su participación en la TPD. Estas cinco categorías hacen referencia a transformaciones en torno a: (1) su forma de entender la perspectiva de género y la masculinidad; (2) sus discursos; (3) sus quehaceres diarios; (4) sus expresiones del deseo, gustos y preferencias en la elección de sus relaciones afectivo-sexuales; y (5) sus contextos próximos.

A continuación presentamos los elementos relacionados con cada una de estos cambios así como los aspectos que nos permiten identificar las posibilidades de la tertulias pedagógicas dialógicas como recurso socioeducativo para la superación de la prevalencia de una masculinidad no igualitaria.

1.2.1. Elementos relacionados con el cambio en la forma de entender la perspectiva de género y las masculinidades.

El espacio de la TPD ha generado cambios en las personas participantes relacionados con la forma de entender la perspectiva de género y las masculinidades. Estos cambios hacen referencia a: (a) la existencia de formación sobre cuestiones de género y estudios de masculinidad; (b) la modificación de creencias basadas en diferencias de hombres y mujeres desde la biología a la construcción social; (c) el cuestionamiento de estereotipos sobre los papeles tradicionales que deben desarrollar las mujeres y los hombres; (d) el replanteamiento del concepto de masculinidad y la identificación de tipos de masculinidades; y (e) la transformación en la manera de pensar y de vivir.

a) Existencia de formación sobre cuestiones de género y estudios de masculinidad:

En relación con las barreras detectadas en el apartado anterior las personas participantes están de acuerdo en que las soluciones pasan por tener un espacio formativo en la Universidad que contribuya a su formación inicial en relación a la perspectiva de género. Teniendo en cuenta la ausencia de materias específicas sobre este tema en sus planes de estudios, consideran la tertulia pedagógica dialógica sobre estudios de género y masculinidades como algo vital para abordar aspectos relacionados con la violencia de género y poder analizar y cuestionar los procesos de socialización en torno a los roles de género y los modelos de relaciones afectivo-sexuales desiguales. Cómo iremos explicando también en el análisis de las demás categorías, esto contribuye a superar, desde el punto de vista personal y profesional, aquellas prácticas hegemónicas de la masculinidad no igualitaria.

Respecto a la escasa presencia de temas de género en sus grados académicos son bastantes las evidencias que hemos encontrado a lo largo del análisis del contenido de las tertulias, los relatos y los grupos de discusión, centradas en la importancia de seguir desarrollando la TPD en el CSEU La Salle como espacio de formación.

Cala: Creo que ha sido un espacio interesante, en toda la carrera no tengo ninguna asignatura referente al género, es la primera vez que he tenido la oportunidad de tener un espacio para poder hablar sobre estos temas de género y violencia ¡imprescindible seguir haciéndolas! (R1.docx - 47:11. Cala. 50:50)

Marisa: Yo voy pasar a tercero de infantil y no he tenido ninguna asignatura, ni obligatoria ni optativa, donde hayamos visto específicamente temas de género o masculinidad. Y yo creo que sería muy bueno seguir planteando las tertulias aunque sean fuera del horario o del plan, aunque yo creo que lo mejor para todo el mundo sería que se incluyesen en el plan de estudios espacios así, creo que es necesario tener espacios donde poder reflexionar sobre esto. Me da igual la carrera que estés estudiando, esto es una cosa cotidiana, me da igual que estés

estudiando fisioterapia, educación o trabajo social, entiendo que en educación y trabajo social sí que sea más importante, pero es que en fisioterapia también. (R2.docx - 58:5. Marisa. 30:31)

Las personas participantes consideran que el propio proceso de las tertulias y los textos leídos les ha permitido adquirir o ampliar conocimientos sobre la perspectiva de género y las masculinidades. Admiten tener ahora más información sobre el tema que antes de participar en la TPD, lo que valoran muy positivamente.

Clara: (...) Por ejemplo antes partía, en su momento, de que no sabía nada, empecé las tertulias, y empecé a entender muchos más, y a construirme un conocimiento. Y en base a ello pues a entender dónde está la perspectiva de género en mí entorno, y en donde incluirla. (R16_16.docx - 10:1. Clara. 9:9)

Amelia: Yo empezaba de cero, pero de un nivel de que no entendía muy bien la diferencia entre género y sexo. Entonces al poder compartir los textos con gente muy diferente, hombres y mujeres, de diferente edad, experiencias, a mí me ha ayudado mucho a ampliar mi conocimiento. (GD3_14.docx - 7:6. Amelia. 28:28)

Además, destacan como aspecto positivo la interpretación colectiva de los textos ya que genera una reflexión y un conocimiento compartido mucho más profundo y complejo. A través de la interacción con otras personas pueden también conectar el marco teórico y científico que se debate en la tertulia con experiencias propias o del resto de participantes, generando la posibilidad de un cambio en sus concepciones previas.

Rosa: Me parece que solo a través de la lectura o del hablar acerca de ello ya te da mucho más conocimiento, te amplía miras, empiezas a conocer cosas que a lo mejor antes no habías caído y empiezas a poder, no solamente verlo en la tertulia, relacionarlo y ver la experiencia de cada una de las personas que hemos venido participando. Y al final de yo daba mi opinión otra persona, y así cada uno se sentía identificado con una serie de aspectos. Así, partiendo de la teoría y trasladándolo a la experiencia es cuando realmente puedes hacer algún cambio en lo que pensabas antes de empezar las tertulias. (R5.docx - 50:1. Rosa. 19:19)

Estela: El simple hecho de leer un texto y venir a la tertu, poder hablarlo y compartirlo. Mi propia perspectiva de género siento que ha cambiado y he avanzado en el conocimiento de estas cosas, me ha hecho abrir mucho más mi mente sobre la idea que yo tenía de género y de la masculinidad. (GD3_14.docx-7:1. Estela. 21:21)

En este sentido, todas las evidencias recogidas apuntan hacia el hecho de que participando en las tertulias, se amplía la mirada sobre la forma de entender la perspectiva de género y se obtienen nuevos puntos de vista. De hecho, hay participantes que expresan un replanteamiento en su ámbito personal y laboral mucho más global:

Clara: Pues sí, si contribuyen a la manera de entenderlo, de entender la perspectiva de género y masculinidades porque, digamos que te dan una visión más amplia de lo que estamos acostumbrados a ver. Evidentemente sí porque lo he notado en todos los aspectos, en manera de trabajar, en manera digamos de vivir, también lo he notado en manera de pensar, de reaccionar. Son cambios por todos los lados para entender esta perspectiva de género y las masculinidades. (R12.docx - 55:1. Clara. 16:16)

Cala: En la forma de entender sí, definitivamente. Me abrió la cabeza a contemplar otros puntos de vista para entender la masculinidad o la feminidad, o al hombre o la mujer en ese sentido. (R1.docx - 47:1. Cala. 22:22)

Soraya: Si, porque leyendo todos los textos me he dado cuenta que mi visión era muy reducida y gracias a ellos se han ampliado mis horizontes. Y luego, también, porque al compartirlo con el grupo y con la universidad de la Habana podías ver otras opiniones y otros puntos de vistas. (R3.docx - 48:1. Soraya. 17:19)

Además, a raíz de participar en las tertulias ha ido surgiendo un interés en las personas por aprender más cosas sobre los temas tratados, algo que motivó a profundizar en las bases teóricas y ampliar así sus conocimientos En palabras de Olivia:

Me siento más formada y con más inquietud sobre el tema. A ver nunca había leído tantos textos realmente en torno a este tema. Sí que sabía que era un tema que me interesaba pero como que no había dado el paso tampoco a pedir información, y desde que estoy en las tertulias pues he ido buscando muchos más artículos, comprándome libros, y pues ya no me quedo en lo superficial. (R8.docx - 16:1. Olivia. 19:19)

Lo que parece ser un denominador común es que al ampliar sus conocimientos y tener una visión más extensa sobre la forma de entender la perspectiva de género y las masculinidades, les ha ayudado en sus reflexiones diarias sobre aspectos que tenían en sus vidas muy normalizadas, a ir más allá del discurso y pensar sobre la base del problema.

Marisa: Te hace plantearte las cosas de otra manera, es como si antes íbamos con los ojos cerrados o con una venda, y ahora gracias a las tertulias, a los textos es como si se hubiera caído y podemos ver un poco más la realidad (...) lo importante es que te das cuenta, y le encuentras sentido. (GD1_13.docx - 3:14. Marisa. 56:56)

Martina: Yo también opino que sí, te cambia tu propio autoconcepto de género. Tú cuando vienes aquí traes ya una construcción social hecha, entonces cuando lees y compartes los textos reflexionas sobre todas las cosas que llevas encima y no te das cuenta, y si no hay espacios como estos pasan desapercibidas esas cosas. (GD3_14.docx - 7:2. Martina. 22:22)

Amelia: (...) sobre todo en cosas que tenemos muy normalizadas y no te das cuenta, me ha permitido abrir los ojos y ver porqué pasa y poder argumentarlo mejor, para no quedarme solamente en el discurso sino de ir más allá y pensar porqué sucede. Y que no solo nos quedemos aquí, sino que esto nos impulse para ir más lejos. (GD3_14.docx - 7:6. Amelia.28:28)

Al respecto, destacan, como elemento clave, cómo han incorporado la perspectiva de género y las masculinidades en sus observaciones cotidianas de la realidad y contextos cercanos. Así lo explican Clara y Estela:

Ver lo importante que es hacer una lectura de género. Es algo que se encuentra en todos los lados, es algo inevitable en cualquier situación, momento de la vida está presente la perspectiva de género. (GD3_14.docx - 7:4. Clara. 26:26)

Yo, es que ya no concibo nada si no es con la perspectiva de género. Es que no lo concibo, la verdad que no. Ha entrado en mí. ¡Me ha apoderado! (R13.docx - 8:19. Estela.104:106)

b) Cambio de creencias basadas en diferencias de hombres y mujeres desde la biología a la construcción social:

Las personas participantes también mencionan que, como fruto de su participación en las tertulias, obtienen una serie de aprendizajes que modifican sus creencias de que las diferencias entre hombres y mujeres están basadas en la biología, superando así esta barrera identificada en la dimensión exclusora.

Así pues, encontramos elementos en la TPD que contribuyen a superar esas creencias gracias a las argumentaciones basadas en evidencias científicas que ofrecen los textos y que plantean estas diferencias no desde lo biológico y sí como resultado de un proceso de construcción social. De esta manera los y las participantes toman conciencia y entienden la perspectiva de género como un constructo que puede ser modificado:

Rebeca: El texto me ha hecho darme cuenta del peso de lo social, yo pensaba que había algo a nivel biológico que me predisponía a ser como soy. Ahora me doy cuenta de que es producto de la historia, una construcción social. Si podemos cambiar la estructura es hablar de construcción social, si se puede cambiar no es una cuestión biológica. (ACT1.docx - 59:6. Rebeca. 63:63)

Amelia: Si, o sea en plan para entender que la masculinidad y la feminidad son creados socialmente, entonces tu puedes elegir aquellos aspectos que quieres y los que no. Lo importante es que cada persona sea libre de elegir. Yo antes asumía que había cosas de chicas y cosas de chicos, y ahora gracias a los textos sé que esto se construye socialmente, entonces tú ya decides que si o que no. (R15_16.docx - 9:1.Amelia. 10:12)

Lola: A mí me gusta la idea del texto de lo que significa físicamente ser hombre o mujer no debe darse por sentado sino ser explicado, creo que esto es ir más allá del sexo y representa la perspectiva de género. (ACT7.docx - 65:2. Lola. 17:17)

c) Cuestionamiento de estereotipos sobre los papeles tradicionales que deben desarrollar las mujeres y los hombres.

El cambio en las creencias basadas en diferencias de hombres y mujeres desde lo biológico a la construcción social modifica a su vez que las personas participantes cuestionen también los procesos de socialización en torno a los roles de género. Un factor transformador clave detectado en las tertulias, es su capacidad para promover la reflexión crítica sobre los estándares establecidos que deben desarrollar hombres y mujeres, identificando así el peso de la construcción social:

Patricia: Claro, es que entonces hablamos de una construcción social de la masculinidad y feminidad, los hombres y mujeres respondemos desde pequeñas a ciertas expectativas sobre cómo tenemos que comportarnos en base a esa construcción. (ACT1.docx - 59:2. Patricia. 34:34)

Rosa: Las tertulias me han servido para ver que realmente eso viene de algún sitio y que todo parte del rol que se desea o que es necesario que tengan los hombres por el hecho de ser hombres y las mujeres por el hecho de ser mujeres. Luego todo lo que podemos ver en el día a día, absolutamente todo, es a partir de esa construcción, de ese rol que se nos impone y esa falta de cumplimiento de ese rol o ese cumplimiento. (GD2_13.docx - 6:6. Rosa. 31:31)

Este análisis crítico lo han trasladado, a su vez, a las situaciones que viven cotidianamente y a cómo estos aspectos estaban integrados en sus vidas de una manera absolutamente normalizada, tal y como lo explica Lara:

A mí los textos que hemos leído en las tertulias me han ayudado en mi reflexión diaria que voy haciendo. En mí día a día he ido reflexionando y percatándome de actitudes que antes pasaba por alto porque las tenía tan interiorizadas, que eran de lo más natural y sí que he caído en ello. Tenemos asimilados unas actitudes, unos roles tan interiorizados que a veces no reflexionamos sobre ello, no te das cuenta pero es un aprendizaje y asimilación brutal. Me ha ayudado a darme cuenta de todo esto. (GD1_13.docx - 3:4. Lara. 33:33)

Además, el espacio de la tertulia y los textos que se van leyendo, permiten identificar percepciones estereotipadas que se transmiten por los medios de comunicación, en los contextos familiares, en las escuelas, lo que les lleva a tomar conciencia y conocer las consecuencias que están teniendo o pueden tener.

Alba: Nos lo han inculcado sin que las personas seamos conscientes. Claro, lo llevas dentro. Te lo han inculcado desde la educación, en la familia, la televisión, desde la sociedad en sí. Entonces, claro, tú no eres consciente de eso hasta que no te paras a pensarlo. O sea, porque antes a mí me pasa, antes de empezar estas tertulias no pensaba sobre todo esto, no me había parado a pensarlo nunca. (ACT4.docx - 62:7. Alba. 40:40)

Soraya: Una vez más se ve que es la sociedad la que configura a las personas y que esa sociedad, vamos todas y todos, tenemos que reflexionar sobre lo que nos venden, para efectuar al cambio que pedimos. La televisión, los medios de comunicación nos influye día a día sin darnos cuenta. Yo por ejemplo no había caído en que la canción de antes muerta que sencilla tenía rasgos sexistas, pero tras leerlo en el texto y analizar la canción me dio miedo de cómo cada día escuchamos infinidad de información que nos manipula sin darnos cuenta. (ACT11.docx - 69:11.Soraya. 29:29)

Por tanto, las personas participantes apuntan a los beneficios de las TPDs como espacios de concienciación y cambio personal que se manifiesta en la reflexión y el análisis crítico que hacen ahora respecto a los procesos de socialización en los que prevalecen los roles de género tradicionales. Y esto lo integran como un elemento indispensable a trabajar en su futuro profesional:

Marisa: Si no tuviésemos esta oportunidad de las tertulias seguiríamos inconscientemente transmitiendo esos valores que nos han transmitido a nosotros y nosotras a los niños y niñas en el aula. Es muy importante el que se trasmite, pero sobre todo el saber, estas tertulias están muy bien porque te das cuenta y al menos intensas no hacerlo, al menos eres consciente que lo haces, que caes en el estereotipo, pero si no existieran este tipo de tertulias los maestros y maestras que van a formar a las siguientes generaciones van a seguir transmitiendo los mismos roles. Gracias a estos encuentros podemos tener una reflexión sobre esto y cambiarlo. (GD1_13.docx - 3:7.Marisa. 39:39)

Rafaela: (...) por eso la importancia de generar consciencias críticas y estos espacios para poder transformar esas realidades. Y tener un espacio para poder hablar de aquello que normalmente no se da espacio para hablar. (ACT4.docx - 62:9. Rafaela. 42:42)

d) Replanteamiento del concepto de masculinidad y la identificación de tipos de masculinidades.

Así mismo, los y las participantes identifican un gran cambio en su forma de entender las masculinidades. Los textos y debates ofrecen una perspectiva más amplia que les ayuda a replantearse el concepto de masculinidad y a reflexionar sobre cuestiones relacionadas que antes nunca se habían planteado. En palabras de Patricia:

Si, sobre todo la forma de ver la masculinidad, todos los textos que hemos leído y las reflexiones que hemos llevado a las tertulias a mí me han contribuido a ver la masculinidad, algo en lo que nunca había pensado no había reflexionado sobre ella. Si había reflexionado mucho sobre la feminidad y sí que es verdad que nunca había pensado sobre la masculinidad, gracias a la tertulia lo estoy haciendo, he ampliado el otro cincuenta por ciento que me faltaba, me ha ayudado a entender al hombre como un papel de género que le pone la sociedad. (R4.docx - 49:1. Patricia. 19:19)

Coinciden en afirmar que las TPDs les han permitido comprender cómo se construye socioculturalmente la identidad de los hombres, y cómo esta puede ser transformada:

Rosa: Realmente la concepción de masculinidades es algo que socialmente se ha creado y es una cultura social que nos ha llegado a nosotras y nosotros y que su origen está en la historia. (ACT2.docx - 60:2. Rosa. 28:28)

Elián: Lo que me ha hecho pensar el texto de Gutmann es sobre cómo se hace un hombre y la influencia no solo de los demás hombres sino también de las mujeres y del contexto, cultura donde vivas. (ACT7.docx - 65:1. Elián. 16:16)

Andrés: Yo me paro en el párrafo del texto donde basándose en Seidler insiste en que la masculinidad puede ser transformada, yo creo que a partir de ese aspecto empezamos nosotros a reflexionar. Es la clave, habla de un concepto dinámico no estático. Si atribuimos la masculinidad a un componente biológico, es complicado hablar de transformación. (ACT11.docx - 69:6. Andrés. 22:22)

En ciertos casos las personas participantes toman conciencia de la presión que sufren muchos hombres al tener que cumplir una serie de actos asignados culturalmente, y de los conflictos a los que se enfrentan si no responden al deber ser hegemónicamente instituido:

Jara: si cada hombre piensa que tiene que ser así porque claro que van a pensar, y el otro lo mismo, y el otro, y el otro, al final es un absurdo. Ese miedo muestra lo absurdo de la situación. Me parece tan triste que no puedas ser como realmente quieras ser. El texto me ha ayudado a tomar conciencia de todo este absurdo y claro ahora lo hilo con todo, antes ni me lo había planteado. (ACT5.docx - 63:10.Jara. 34:34)

Rafaela: A mí me ha llamado la atención el cómo la sociedad nos influye a la hora de actuar y que los roles están muy marcados y que no te das cuenta hasta que, yo que sé, lees un texto así o lo reflexionas. Yo, por ejemplo, siempre había pensado que sí, pues las mujeres están muy oprimidas, pero nunca me había parado a pensar en el dolor o la presión que puede sufrir un hombre al ser diferente. (ACT3.docx - 61:2. Rafaela. 36:36)

Cala: Lo que más me llamó la atención de los textos fue todo el tema del hombre en posición de sufrimiento por las etiquetas que recibe por el hecho de ser hombre. En el discurso esta siempre el hombre como opresor pues entonces yo nunca lo había pensado también como el oprimido. (R1.docx - 47:2. Cala. 25:25)

En esta línea, también incorporan nuevas reflexiones sobre las relaciones de hegemonía y de subordinación que existe dentro de las masculinidades, lo que les lleva a modificar sus percepciones.

Ruth: A mí lo que más me ha sorprendido leyendo el texto es cuando Connell habla que dentro de las relaciones de los hombres la subordinación que hay, no lo había pensado nunca, me ha aportado una nueva reflexión. Dentro de la sociedad se distingue más entre el poder del hombre sobre la mujer, pero todo el tema de la subordinación entre los hombres no, me ha llamado la atención. (ACT2.docx - 60:6. Ruth. 32:32)

Marisa: Habido un cambio porque claro al darme cuenta de muchas cosas ya no las planteas de la misma manera. Por ejemplo, en el primer texto cuando hablaban de las masculinidades y de lo que se te exige como hombre en la sociedad. Me ha dado tema para hablarlo y cambiar mi perspectiva, sobre todo en el tema de los hombres, porque era algo que no me había planteado nunca. El tema de que dentro de las masculinidades hay hombres que está por encima, hombres que están por debajo, que tienen que conseguir unas expectativas y todo eso no me lo había planteado nunca, la verdad. (R2.docx - 58:7. Marisa. 42:42)

Así pues, destacan que su participación en las TPDs les permite adquirir nuevos conocimientos sobre la construcción de las masculinidades e identificar y cuestionar aspectos que se presentan como barreras para la transformación. Esto les lleva a modificar sus percepciones favoreciendo así la superación del modelo de masculinidad tradicional dominante. Por ejemplo, el relato de Andrés muestra el impacto positivo que ha tenido la tertulia para poder afrontar y cuestionar las actitudes hegemónicas impuestas por la sociedad:

Tenemos que tener claro que no se puede alcanzar los estándar, los ideales, del concepto que se tiene de masculinidad en toda su plenitud referente a la virilidad. Y que no tenemos que tener miedo a la humillación y que el silencio nunca es bueno porque perpetúa el modelo de masculinidad hegemónica. (ACT5.docx - 63:13. Andrés. 38:38)

A su vez, Rosa toma conciencia de que para cambiar el modelo hegemónico de masculinidad hay que ampliar la visión desde una esfera individual a una esfera social:

Sí que es cierto que el tema de las masculinidades a cada hombre le toca de forma individual, pero al ser algo social les toca a todos. Entonces en el momento en el que se pasa de ser algo individual, que te afecta a ti y ya está, a pasarlo a lo colectivo y que sea algo que les afecta a todos, porque es algo de lo que tenemos que hablar para cambiarlo entre todas las personas. Yo creo que está ahí el

cambio en sí, cuando realmente se puede producir un cambio. Porque al ser un cambio individual pues cambian las expectativas que socialmente dicen qué tienen que tener las masculinidades, lo puedes cambiar y no sentirte mal al romper esas barreras y tal, pero el cambio social solo se produce si todo el mundo está en esa temática. (ACT3.docx - 61:3. Rosa. 57:57)

Por lo que en lugar de eludir responsabilidades o echar la culpa a otros agentes, se analiza el grado de responsabilidad que tienen todas y todos para lograr una sociedad más igualitaria, siempre con la idea de que el cambio es posible. Tal y como explica Clara:

También me ha hecho darme cuenta de que puedo dejar de quejarme de la sociedad, porque yo también formo parte de la sociedad y podemos hacer algo para cambiar la situación. Y lo importante, con evidencias, porque esto no es una invención, y se puede hacer. Es posible. (R16_16.docx - 10:38. Clara. 109:109)

Otro de los aspectos más mencionados es que los textos leídos y los debates de las tertulias les han permitido conocer los diferentes tipos de masculinidades, lo que ha generado un gran impacto en sus vidas personales.

Irina: Ahora tengo claro que hay diferentes tipos de hombres, están aquellos que son obstáculos para generar la igualdad de género y otro que es facilitador. (R14.docx - 45:3. Irina. 22:22)

Amelia: Sobre los tipos de masculinidades, la masculinidad tradicional dominante, masculinidad tradicional oprimida, y las nuevas masculinidades alternativas, para mis las tertulias han supuesto conocer todos estos tipos de masculinidad y poder incorporarlo a la hora de relacionarme. (R11_16.docx - 9:2. Amelia. 17:18)

Clara: Con el tema de los tipos de masculinidad, me han saltado unos ojos que están en todos los lados identificando. (R12.docx - 55:18. Clara. 102:103)

En relación a este tema, podemos observar el impacto que ha tenido la TPD en Clara y en Amelia, protagonista de la última cita, que coinciden en señalar cómo durante los dos años después de la finalización de las tertulias tienen todavía más claro que para superar la violencia de género hay que centrarse en las nuevas masculinidades:

(...) Una clave muy importante es centrarte en las nuevas masculinidades, como si no quieres tener violencia de género, enamórate de una nueva masculinidad. Eso es algo que yo no tenía ni idea, ni que me planteaba, y pues gracias a las tertulias lo he podido entender muy bien e incorporarlo a mi vida. (R16_16.docx - 10:1.Clara. 9:9)

La clave es que las NAM están libres de violencia y que buscan la igualdad. (R15_16.docx - 14:2. Amelia. 20:11)

Al mismo tiempo, las amigas de Amelia y Clara, inciden en cómo ha calado en las dos participantes el tema de los tipos de masculinidad, y como ellas han aprendido también a identificarlos:

Mara: De ver su proceso y lo que le apasiona, te apasiona a ti también y vas entendiendo muchas cosas. Al tener conversaciones y debates, me ha hecho aprender muchas cosas, ya sé mucho más que antes. Tengo claro los tipos de masculinidad, tradicional dominante, tradicional oprimida y las nuevas masculinidades alternativas, y ya pues lo uso en mi vida diaria. (R18_16.rtf - 15:10. Mara. 48:48)

Sira: Aparte que a ella le ha ayudado a identificar, también nos ha ayudado a las demás bastante. Ya sabemos identificar los modelos, antes era como me gusta este pero es un aburrido, típicos adjetivos para describir, no para identificar. Ahora sí, nos reímos porque a lo que conocemos ya los sabemos identificar, y decimos este es un tradicional oprimido, este es tal. (R17_16.docx - 13:1.Sira. 12:12)

e) Transformaciones en la manera de pensar y de vivir.

La mayoría de los comentarios recogidos aluden al hecho de que participar en la TPD les ha propiciado un crecimiento personal que no se esperaban y ha cambiado su forma de pensar, asegurando que ven ahora la vida desde otra perspectiva. Inciden especialmente en la metodología que se ha aplicado en la tertulia como elemento transformador en este aspecto.

Martina: Lo veo como más transformador en el sentido personal. Mi perspectiva ha cambiado, no veo las cosas igual que antes. Incluso yo ya había tenido experiencias en talleres de género y esto ha sido totalmente distinto, estaba enfocado desde un enfoque diferente. (R10.docx - 17:1. Martina. 16:16)

Triana (...) El hecho de adentrarse en profundidad en los textos y compartirlo en la tertulia ya conlleva otra cosa, conlleva un cambio más personal, desde tu posición y creo que ese es el camino para hacer un cambio personal. (GD3_14.docx - 7:5. Triana. 27:27)

Daniel: En la calma de poder reflexionar, ver y traer es donde se puede dar realmente el cambio, esto es la verdadera transformación. (GD3_14.docx - 7:29. Daniel. 77:77)

Observamos como la TPD, además de un foro de debate en torno a un texto, se convierte en un espacio para pensarse y cuidarse, un lugar para compartir y construir entre todos y todas sin sentirse cuestionados/as, donde poder identificarse en aspectos que se describen y fundamentan en los textos leídos. En definitiva, la tertulia como espacio de libertad para lo personal.

Martina: Un montón de cosas, sobre todo identificarme, en plan de leer cosas e identificarme. Una relación de violencia de género siempre te deja bastante tocada y siempre te hace dudar bastante de quien eres, de si lo que has hecho en verdad está bien o no. Hay veces que me cuestiono si ese chico tenía razón en las cosas que decía o no, esto me ha hecho ver que no, que yo también tengo

capacidad de decidir sobre mi vida y sobre mis cosas, quitarme la culpa y ver sobre todo que lo que me ha pasado no ha sido por mi culpa. A saber, dónde estoy yo, a verme, me suelo descuidar un montón, estoy acostumbrada a cuidar a todo el mundo y me suelo desplazar, esto es un espacio que me ha venido bien para pensar en mí y para cuidarme a mí, todas las cosas que hemos estado hablando las he podido aplicar a mí misma, ha sido un espacio donde al final me he abierto y he podido contar cosas que me cuesta muchísimo contar. (R10.docx - 17:22. Martina. 114:114)

La participación en las TPDs también parece contribuir a aumentar la autoestima respecto a la idea de sentir que no están solas, que la violencia de género es algo que sufren muchas personas. Y asumen e integran como una causa personal la lucha por el cambio y la transformación, tanto desde lo individual como desde lo social y profesional:

Rebeca: A nivel personal me han ayudado en mi autoestima, es ver que no estoy sola en esto, que yo no soy la loca, porque es todo, los medios de comunicación, las personas que tú tienes alrededor que te han educado y son las que te influyen, es todo, la educación en sí, la manera de socializarnos, entonces muchas veces te preguntas si estaré yo equivocada, ¿seré yo la loca?, entonces las tertulias me han dado como autoestima para decir ¡voy a seguir por este camino! ¡No estoy sola! (R7.docx - 52:2. Rebeca. 20:20)

Estela: Es como que hay miles de millones de mujeres a las que les pasa y no soy yo la tonta que he soportado esto si no que, realmente es un problema estructural, y eso me ha ayudado muchísimo. Muchísimo. O sea, no sé, ha sido como realmente darme cuenta, pues eso para subirme yo también la autoestima ¿no? y decir: venga, que es que no eres tonta Estela, que esto le pasa a mucha gente. Y luego, claro, al darme cuenta de que le pasa a mucha gente, ha hecho que se convierta totalmente en mi causa. (R13.docx - 8:17. Estela. 100:102)

Finalmente, es significativo el testimonio de muchas de las personas participantes que expresan el impacto que ha tenido en ellas el paso por las tertulias y la necesidad de compartirlo y transmitirlo a todas las esferas de su vida. Dos participantes lo expresan claramente:

Amelia: Uffff han sido una de las cosas más importantes que me ha pasado en mi vida, si no la que más. Me han ayudado a llevar un montón de cambios a mi vida que me han ayudado a ser más feliz, y que tanto desde mi próxima práctica profesional como con la gente que me relacione espero poder compartirlo con ella, para que también puedan tener esta oportunidad y pueda pensar sobre esto y sobre sus relaciones. (R15_16.docx - 9:25. Amelia. 72:72)

Irina: Yo creo que, yo que me considero una persona fuerte si me ha podido cambiar tanto mi forma de pensar y mi forma de ver y mi forma de pensarme es totalmente necesario trasladar estas tertulias a otros contextos, el caso es eso yo creo que se tiene que trasladar y trabajarlo desde pequeñas y pequeños para prevenir para no intervenir. (R14.docx - 45:10. Irina. 70:70)

Concluimos el análisis de esta dimensión transformadora constando el cambio que han promovido las TPDs en las personas participantes en relación a su forma de entender la perspectiva de género y las masculinidades. Este cambio modifica a su vez el resto de dimensiones, tal y como se presenta en los apartados siguientes.

1.2.2 Elementos relacionados con el cambio en el discurso en torno a la cuestión del género y las masculinidades.

El espacio de la TPD ha generado cambios en las personas participantes relacionados con el discurso en torno a la cuestión de género y las masculinidades. Estos cambios hacen referencia a: (a) el aumento, seguridad y fuerza en las argumentaciones; (b) la percepción sobre el amor y la atracción, los tipos de masculinidades y sobre mitos relacionados con la violencia de género; y (c) el modo de dialogar.

a) Aumento, seguridad y fuerza en las argumentaciones.

En lo referente a la modificación del discurso, las personas participantes destacan cómo, al entender e interiorizar los conocimientos y reflexiones de los textos, pueden argumentar mejor sus opiniones.

Rosa: Yo creo que lo que hago es añadir, mejorar mi discurso. Al poder leer los textos y poder comentarlos en las tertulias sabes de dónde vienen los roles, las diferencias de género y sabes en qué se nota en el día a día, entonces tienes más información, más estructura, le encuentras un origen, un desenlace y unas consecuencias. (R5.docx - 50:3. Rosa. 23:23)

Patricia: Ahora cuando discuto sobre cuestiones de género soy capaz de argumentar mejor lo que digo, antes lo explicaba más desde la rabia porque no tenía argumentos, me faltaban esos argumentos sobre el papel impuesto de los roles de género, por ejemplo. (R4.docx - 49:2. Patricia. 20:20)

Triana: (...) Entonces ya no discuto al mismo nivel que antes que a lo mejor solo me quedaba en lo superficial, sino que ahora reflexiono más y voy más a la raíz central y tengo otra forma de dialogar con la gente sobre el género que antes no tenía. (GD3_14.docx - 7:8. Triana. 34:34)

A su vez, narran que se sienten con más fuerza para opinar, debatir o hacer crítica. En las siguientes citas extraídas de los relatos comunicativos, se identifica cómo la participación en las TPDs les ha supuesto romper el silencio ante situaciones de desigualdad de género, tanto propias como ajenas, o como se expresa por parte de varias personas participantes, “ya no me callo”:

Clara: Las tertulias me han dado voz, y a la vez que me han dado voz, yo he ido cogiendo el megáfono y digamos que he ido por todos los lados y lo he proyectado por todos los sitios. Esto ya no va a ser lo mismo, ya no me callo. (R12.docx - 55:25. Clara. 117:117)

Amelia: A raíz de leer los textos y las tertulias y poder dialogar, pues he incorporado muchísimo argumento, he aprendido un montón de la gente que venía a las tertulias. Ahora me siento con muchísima más fuerza para hablarlo en cualquier parte e incluso en contexto súper hostiles. A veces me siento muy atacada, y eso a lo mejor, antes de las tertulias, me afectaba mucho y achantaba más, pero ahora es totalmente diferente. Ahora es que no puedo pasar sin hablar de esto. Ya no puedo dejarlo pasar, sería seguir manteniendo situaciones de desigualdad. (R15_16.docx - 9:3. Amelia. 21:21)

Irina: Es como que antes, por ejemplo, si había algo que no me gustaba o no sé, como que no lo decía ¿sabes? Y ahora siento como que lo tengo que decir, que no me puedo quedar callada. Y sí, por ejemplo, en especial cuando hay un chico que me habla mal o tal, es como...a ver: relájate, vamos a hablar las cosas y me tratas como a una persona como me tienes que tratar. (R14.docx - 45:7. Irina. 34:38)

A este respecto, las personas participantes señalan cómo las tertulias les han aportado esta capacidad de análisis crítico y fortaleza en las argumentaciones, apoyadas a su vez en evidencias científicas. Así lo relata Rebeca y Estela:

El trabajar en tertulia te refuerza y te da una seguridad a la hora de argumentar los pensamientos que tienes, a mí me ha ayudado en ese sentido cuando tengo una discusión con una personas tengo datos, argumentos o evidencias donde puedo llevar a cabo la discusión o el debate de forma más correcta, me ha dado una base científica. (R7.docx - 52:1. Rebeca. 19:19)

Pues, a ver, ahora tengo muchos más argumentos que dar y sé que los estoy dando ¿no? Quiero decir que, antes a lo mejor cuando no sabía tanto sobre estas cosas, hablaba, pero no estaba segura de lo que estaba diciendo y, sin embargo, ahora mi discurso es mucho más profundo ¿sabes? Me baso en evidencias, y puedo decir: sí, porque como dice el autor de no sé quién y entonces, claro me implico ahí.... Me vengo arriba y eso.... O sea realmente, es como que mi discurso ha cambiado, ahora es mucho más profundo, está basado en evidencias. (R13.docx - 8:2. Estela. 28:28)

Otro de los aspectos más mencionados es cómo esta modificación del discurso lo percibe la gente de su entorno más cercano, como por ejemplo, amistades, familia o pareja. Notan cambios en la manera de hablar, perciben mayor seguridad en sus palabras, mayor reflexión e intensidad en sus argumentos, y las personas participantes atribuyen esto a la fuerza de su propio discurso, basado en los aspectos tratados en la tertulia o la incorporación de evidencias científicas. Reproducimos en la primera cita el fragmento de la participante anterior:

Tengo un amigo con el que hablo mucho, en plan que él me cuenta sus temas amorosos y entonces, yo me fijaba y le decía: esto está lleno de tópicos. Y él me decía: ¿por qué está lleno de tópicos? Y yo le empezaba a explicar lo que dicen los textos y luego él siempre viene a mí a contarme sus cosas amorosas porque, según él dice, tengo otra perspectiva diferente ¿no? Y entonces, claro, a mí eso me refuerza, por un lado, y por otro digo: realmente es como que, lo veo posible. Como que, realmente sí que se puede cambiar en ese sentido, y entonces claro pues, como mi discurso ya tiene cierta profundidad, pues le he podido convencer a base de las evidencias científicas que yo le daba. (R13.docx - 8:2. Estela. 28:30)

Rosa: Mi novio dice que nota que he cambiado en el discurso, ahora tengo una fundamentación más amplia de todo este fenómeno social, de los roles, del comportamiento, de las expectativas. Tengo más información de este tipo que antes no tenía, entonces cuando me encuentro en situaciones que se pone en relieve toda la diferencia de género pues a lo mejor voy y hago un comentario o lo explico, y es verdad que eso antes no lo hacía porque no tenía esas evidencias en mí argumentación. (R5.docx - 50:6. Rosa. 28:28)

Martina: Mi amigo me dice que sí nota cambios en mi discurso, dice que antes era un discurso más de que él me contaba cosas y yo le escuchaba y apoyaba y ahora le apporto además cosas, en plan de que cuando me cuenta algo le digo: pues mira yo he visto en este texto que esto viene derivado de tal cosa. Le voy argumentando, le apporto las evidencias que voy aprendiendo de los artículos y de lo que vamos hablando. (R10.docx - 17:2. Martina. 21:26)

En términos generales, este discurso les lleva a seguir profundizando en más bases científicas y teóricas, mostrando una actitud más proclive a la investigación, aspecto que ya recogimos en la categoría anterior. Así mismo, les da más seguridad y fuerza para defender sus ideas ante situaciones de violencia de género. En palabras de Clara:

Mi discurso ahora mismo está basado en evidencias, en que encima tengo más ganas de buscar más, cuando algo no lo entiendo o me plantean algo, digo: ah pues esto no lo sé, voy a buscarlo, porque esto tiene que tener alguna razón, y una razón evidenciada y ver lo que dicen las investigaciones de lo que está sucediendo. Entonces, incluso momentos que ves como esas injusticias y que quieres frenarlas, ese discurso te da también fuerza a ti misma, de decir voy a enfrentarme a ello, o sea no voy a pararme porque esto no puede seguir así, y cuando dijo esto me refiero a una situación de violencia, de que la violencia es social y no es particular, entonces si eso pasa ahí, yo también puedo hacer algo para solventarlo. (R16_16.docx - 10:4. Clara.18:18)

b) La percepción sobre el amor y la atracción, los tipos de masculinidades y sobre mitos relacionados con la violencia de género

En esta línea del discurso, también hacen referencia a cambios producidos en la percepción sobre el amor y la atracción, en la manera de entender los diferentes tipos de masculinidades y sobre los mitos relacionados con la violencia de género, lo que contribuye a superar falsas creencias y a prevenir la violencia de género gracias a las argumentaciones basadas en evidencias científicas que aportan los textos.

Respecto a los cambios producidos en sus percepciones sobre el amor y la atracción, aluden a cómo han incorporado en su discurso aspectos relacionados con la línea de investigación sobre la socialización preventiva, lo que a su vez genera efectos positivos en la vida de las personas participantes. Como relata Estela, quien argumenta un cambio muy significativo en esta faceta de su vida:

Sobre todo una cosa que ha cambiado muchísimo, muchísimo mi discurso a través de los textos ha sido en el amor y una cosa muy loca, de verdad yo entre aquí con una perspectiva que dices si bueno, pero profundizar sobre el amor, todo el tema de la atracción, ver de quien nos enamoramos de quién no. Justo en paralelo con las tertulias, de tener estas conversaciones, he empezado una relación y me ha servido muchísimo porque he podido comparar lo que leía con lo que sentía, todo el rato, y ahora está súper bien porque realmente tengo todo eso y me siento coherente entre lo que pienso, lo que siento y lo que hago, y eso me da una vidilla, un bienestar que me digo ole, yo tengo claro que voy a seguir por aquí. En este sentido sí que ha cambiado mucho mi discurso en el amor lo he visto muy reflejado. (GD3_14.docx - 7:10. Estela. 36:36)

Así mismo, las propias personas participantes se sorprenden del cambio en su discurso cuando hablan con otras personas sobre la manera de entender los diferentes tipos de masculinidades, identificando el modelo NAM como el que contribuye a superar la violencia de género, superando así, el modelo de masculinidad tradicional dominante y promoviendo las nuevas masculinidades alternativas como modelo de atracción, deseo e igualdad. Así lo explica Clara:

(...) Veo que las tertulias me han dado una seguridad, una firmeza, han contribuido tanto en este sentido que para mí significa mucho. Al principio es como que no soy consciente de todo lo que estoy diciendo, pero de pronto me paro a pensarlo de todo lo estoy soltando de las NAM, del amor ideal y de que si se puede elegir, de que para evitar la violencia de género no te enamores de una MTD, y tampoco de la oprimida porque no va a contribuir a nada. Cuando de pronto me doy cuenta de que estoy diciendo esto, y que me están escuchando y que veo a mis amigas escuchándome tal cual, digo: cómo ha cambiado mi discurso, que vuelta ha dado todo ¿no? (R16_16.docx - 10:18. Clara. 61:61)

En relación con algunos de los mitos relacionados con la violencia de género, señalan, por un lado, que su discurso ha cambiado al incorporar que la violencia de género se puede dar en cualquier tipo de relaciones, sean estables o esporádicas. Tal y como explica Marisa:

Me he replanteado que la violencia que ejerza un hombre sobre una mujer es violencia independientemente si se da en una relación de pareja o esporádica. Ahora en mi discurso está presente que una violencia es una violencia. Que la propia Ley no refleje eso, esa realidad me parece increíble. Parece que siempre se habla de relaciones estables o exparejas. (ACT11.docx - 69:3. Marisa. 19:19)

Y por otro lado, introducen cambios en sus discursos al tener claro que no es posible etiquetar a determinadas mujeres como posibles víctimas de la violencia de género. Así lo refleja Sole:

Claro es que no existen evidencias que demuestren características concretas de las mujeres o lugares. Las mujeres de cualquier lugar, culta o no cultas, con independencia económica o sin independencia económica, con o sin estudios, todas pueden sufrir violencia de género. Esto me ha llamado la atención y me ha llevado a cuestionarme y poder hablar sobre esto de otra manera. En muchas ocasiones se considera que hay más machismo, más violencia de género, porque hay más mujeres latinoamericanas, no sé si forma parte de vuestro imaginario pero del mío si formaba. (ACT23.docx - 41:1. Sole. 18:22)

c) El modo de dialogar

Finalmente, otro elemento transformador identificado ha sido la constatación de que el espacio de tertulia favorece un diálogo igualitario y que las aportaciones de todas las personas participantes son valoradas en función de la validez de sus argumentos, donde se fomenta una escucha igualitaria y de respeto a las diferentes opiniones, lo que contribuye a que se amplíen o cambien sus discursos y que dialoguen de otra manera.

Daniel: Las tertulias dialógicas funcionan porque cada uno extrae del texto, o ha interpretado del texto, algo similar y a la vez diferente al resto y no das más valor a lo que interpreta una persona o interpreta otra, simplemente le das el mismo valor a lo que aporta desde su perspectiva, y así puedes ir viendo diferentes opiniones e ir ampliando o cambiando tu discurso. Todos tenemos argumentos que dar y se respetan. (ACT20.docx - 38:4. Daniel. 59:59)

Triana: Me ha hecho aprender a escuchar más a los demás y a respetar opiniones en este ámbito, en el sentido de que vas con un discurso aprendido de que las cosas son así y tal, y cuando realmente te paras a escuchar a otras personas de cuál es su perspectiva de género, otras personas que no conoces y que tampoco tienen que verlo igual que tu... y haberlo hecho en un ambiente de igualdad sí que me ha hecho plantearme muchas cosas y sí que ha hecho que cambie mi discurso. En sí la forma de trabajarlo. (GD3_14.docx - 7:7. Triana. 33:33)

Amelia: He mejorado mi expresión oral, mi manera de comunicarme, de decir lo que pienso y no sentirme juzgada, de cambiar la perspectiva de quién tiene más poder sabe más y te va a dar la verdad. Da igual quien sabe más o menos, vamos a pensar entre todas y todos sin imponer. (R11.docx- 57:15. Amelia.90:90)

Para concluir el análisis de esta categoría nos parece significativo mostrar el relato de una de las participantes, Olivia, que explica de la siguiente manera el impacto positivo que ha tenido las TPDs en relación al cambio que han hecho en sus discursos.

Las tertulias nos han aportado mucho aprendizaje, desde los textos leídos hasta la metodología empleada, ha hecho que nos posicionemos en nuestro día a día en un camino igualitario y dialógico, ni de superioridad, ni inferioridad, afrontando la vida, dándole voz a las palabras con criterio y sentido. Nos ha motivado mucho más a preguntar, a darle una vuelta, a tener sentido crítico e incorporar gafas de género en el discurso. (R8.docx - 16:5. Olivia. 40:40)

En síntesis, tras el análisis de esta dimensión transformadora constatamos el cambio que han promovido las TPDs en las personas participantes en relación a su discurso en torno a la cuestión de género y las masculinidades. Este cambio modifica a su vez el quehacer diario y sus relaciones cotidianas, tal y como se presenta en el siguiente apartado.

1.2.3. Elementos relacionados con el cambio en el quehacer diario y las relaciones cotidianas.

El espacio de la TPD ha generado cambios en las personas participantes relacionados con el quehacer diario y las relaciones cotidianas. Estos cambios hacen referencia a: (a) la seguridad en sí mismo/a y en sus acciones; (b) la práctica académica y profesional; (c) el cuestionamiento de sus relaciones cotidianas; y (d) la reflexión en torno a sus relaciones cotidianas.

a) Seguridad en sí mismo/a y en sus acciones.

Otro aspecto destacado por los y las participantes son los propios cambios que están introduciendo en sus vidas a raíz de las tertulias y la lectura de los textos, con relación a: el manejo de emociones; el refuerzo de la identidad; el poder actuar con coherencia entre lo que piensan, sienten y hacen; así como tener más seguridad para defender situaciones de desigualdad. De manera general una de las participantes lo describe así: “si ha cambiado mi forma de pensar, ha cambiado mi forma de ver el mundo y por tanto mi forma de vivir” (R4.docx - 49:4. Patricia. 27:27).

Es importante resaltar cómo este espacio dialógico de tertulia ha contribuido a superar una de las barreras identificadas en la dimensión exclusora en relación con la desigualdad y la violencia de género, especialmente en los chicos participantes. Algunos de ellos han relatado cómo les ha dado mayor fuerza y tranquilidad para elegir o reforzar su propia masculinidad, sin tener que cumplir o seguir con las demandas de la masculinidad hegemónica:

Andrés: Me ha ayudado a manejar cierta frustración, que se pone de manifiesto en algunos textos, que a veces a los hombres nos es más complicado manejar la frustración de emociones (...) Creo que también me ha servido para reforzarme en algunos aspectos, o sea quizás, en esta lucha de a veces intentar cumplir con unas expectativas que son imposibles de alcanzar todas, pues bueno te puedes llegar a meter en un rol determinado, y yo creo que ahora me lo cuestiono mucho más y si a lo mejor me apetece adoptar un rol determinado en alguna situación lo adoptó, pero si no me apetece tengo, yo creo, más fuerza para no hacerlo y sobre todo para no sentirme obligado. (GD1_13.docx - 3:12. Andrés. 49:49)

Daniel: Las tertulias han contribuido a reafirmar mis decisiones, no me mola el rollo ese impositivo del modelo hegemónico masculino. Yo elijo mi propia masculinidad. La tertulia ha hecho que haya vuelto a encontrar ese espacio de tranquilidad. Saber que estás en lo correcto, eso te da una paz interior. Mi chica me dice que sonrío más desde que voy a la tertulia. (R9.docx - 53:3. Daniel. 21:21)

Otro de los aspectos claves que señalan es cómo este espacio les ha hecho tomar conciencia de las propias contradicciones que pueden tener en sus actos cotidianos, lo que les ayuda a pensar y reflexionar sobre que también son parte del problema y de la solución en relación con la igualdad de género. Así lo relata Elián:

En la medida que tomo consciencia de determinadas cosas me parece que, es decir, que yo tengo un reto si quiero ser mejor persona que es no pasar por alto esto y que esto tiene que ver conmigo también. Tiene que ver conmigo e igual puedo hacer algo, puedo pararme a pensar sobre esto y pensar sobre todas mis contradicciones que las tengo todos los días, como yo creo que las tenemos todos. Porque precisamente porque esto es una construcción cultural, ¿no?, seguramente todos los días nos reconozcamos en situaciones donde digamos “¡Coño! ¿Y dónde queda mi discurso y mi forma de hacer?” Y por mucho que uno arme un discurso donde al final se nos ve a todos el bajo de los pantalones es en lo cotidiano. Porque nos sale permanentemente, justamente porque es una cosa tan compleja en la que todos estamos y en donde uno no sabe muy bien, al final “me creo super igualitario, pero no me preocupo de determinadas cosas que tienen que ver con...” Es decir, “nunca pensé que esto tenía que ver conmigo y cuando tomo consciencia de que tiene que ver conmigo puedo empezar a pensar y a actuar.” (ACT4.docx - 62:17. Elián. 116:116)

Esta toma de conciencia de ser parte del problema y la solución tanto en los participantes como en las participantes, ha generado también actitudes solidarias frente a las acciones de lucha contra la desigualdad y la violencia de género. Les ha permitido identificar situaciones cotidianas de desigualdad y violencia cotidiana en sus vidas y contextos más próximos y tener actitudes y comportamientos más activos y comprometidos para poder cambiar esas realidades y romper el silencio.

Olivia: Quiero seguir y formar parte de las personas que buscan la igualdad y el cambio. No quiero quedarme ni callada, ni parada si veo una situación de desigualdad (R8.docx - 16:15. Olivia.76:76)

Amelia: Pues gracias a mi paso las tertulias ahora puedo identificar situaciones de desigualdad o de violencia, y esto me ayuda también a tener más fuerza para defenderme. O si veo una situación de violencia pues ir a defender a esa persona. (R15_16.docx - 9:7. Amelia. 27:27)

Clara: Esto a mí me da más fuerza, más seguridad, me da más ganas de poder pararlo, me da más sentimiento de decir ehhh tenemos que ayudarnos entre todas y todos, no podemos dejarnos tirados por qué a mí no me está pasando le está pasando al de al lado, y no porque el de al lado también es cosa mía, porque yo sería cómplice, hay que romper ese silencio. (R16_16.docx - 10:5. Clara. 19:20)

En opinión de las amigas, de estas dos últimas participantes, parece estar bastante claro que este cambio en los quehaceres diarios lo ven reflejado, sobre todo, en el análisis que hacen de las situaciones cotidianas, y en el apoyo que dan a las amigas que tienen una relación dañina con una chico tradicional dominante: “para defenderlas de cualquier situación, si necesitan información, o lo que sea, en plan poder hablar de cualquier tema, reflexionar sobre ello” (R17_16.docx - 9:10.Sira. 31:31).

b) Impacto en la práctica académica y profesional

Al mismo tiempo, otro de los aspectos más mencionados es cómo han integrado y transferido a su día a día académico y profesional la perspectiva de género y las masculinidades: “en la universidad por ejemplo, en todos los trabajos incorporo toda la perspectiva de género y masculinidades” (R16_16.docx - 10:9. Clara. 28:28). Otra forma de pasar a la acción ha sido la presentación de Trabajos Finales de Grado (TFG) sobre temas tratados en las TPDs.

Amelia: Las tertulias como para mi han supuesto un cambio tan grande, en lo personal y como futura profesional, pues he elegido el tema para mi TFG de socialización preventiva con personas gitanas, porque bueno me parece algo tan importante en la vida de una persona que quería poder trasladarlo y no podía tenía mejor tema para mi TFG. (R15_16.docx - 9:9. Amelia. 29:29)

Apuntan, también, cómo ahora son más críticas/os con aspectos relacionados con la prevención de la violencia de género y la necesidad de incluir la línea de la socialización preventiva en la educación.

Clara: Durante mis prácticas estaba en una asociación que hacía prevención de la violencia de género en las escuelas. No nos damos cuenta de que no lo hacemos bien, porque no trabajamos en base a evidencias. Ir a las escuelas y hablar sobre los estereotipos, los roles, vale está ahí. Pero eso no es lo que rompe con el silencio y la violencia de género. No es el foco. (R16_16.docx - 10:19. Clara.65:65)

Con relación a este aspecto, consideramos ilustrativo este fragmento de la tertulia donde dos participantes inciden en la importancia de trabajar desde la socialización preventiva y rechazar conductas violentas desde la etapa de infantil:

Yo ahora estoy haciendo las prácticas en un colegio y me decían las profesoras que qué es eso de prevenir violencia de género de tan pequeñitos, y entonces les decía que yo nunca le voy a decir que se den un beso después de zurrarse, y entonces ahora no lo hacen en el cole. Cuando se pelean les dicen vamos a hablarlo, dile cómo te has sentido y tienen tres años y dicen “no me gusta” pero no se lo digas a la profe, díselo a él y ahora lo hacen todos los días y lo hablan en el aula, es genial ver el cambio (ACT23.docx - 41:6. Paz. 44:44)

Claro, lo importante es trabajar dentro de las aulas, o sea, yo eso sí que lo tengo claro como maestra. En el texto lo dice, que una de las cosas que se está demostrando es que lo que realmente sirve para prevenir la violencia es la socialización preventiva, generar espacios como este en los que por lo menos, se empiece a hablar, por lo tanto, que se hable. Y lo estamos hablando de siempre rechazar la conducta del agresor, el hecho de que un niño obligue a besar a una niña o que les tire de pelo o que le toque el culo, o situaciones que pasan día a día y que no son directamente cuestiones de violencia de género pero hay veces que si estiras sí que hay alguna de estas cosas detrás, entonces por eso lo de socializarnos en esos aspectos. (ACT23.docx - 41:7. Sole. 47:47)

Por otra parte, se han obtenido muchas evidencias que demuestran cómo los textos y debates en la tertulia contribuyen a que las personas participantes, que en un principio identificaban las cuestiones de género como una lucha sólo de las mujeres, ahora consideren imprescindible la presencia y participación en plano de igualdad de los hombres en este tema:

Patricia: En mi caso sí. He pasado de pensar que el género, tenía una posición en la que las mujeres tenían que trabajar el género, que era cosa suya, y que ningún hombre tenía derecho a meterse en este trabajo. Y sin embargo eso sí me ha cambiado, sí que es cierto que eso se puede trabajar juntos, no hace falta y no es útil trabajarlo solamente con las mujeres. Porque entonces no hay un verdadero cambio para la igualdad (GD2_13.docx - 6:13. Patricia. 42:42)

Elián: Pues a mí también me ha cambiado muchas cosas, por ejemplo, yo siempre que me he planteado trabajar con personas el género, me lo planteaba enfocado hacia la mujer. O sea, en mi idea tenía que los hombres tenían que participar pero no lo enfocaba hacía trabajar también con los hombres (GD2_13.docx - 6:24. Elián.97:97)

Lola: Hay un mundo de hombres y un mundo de mujeres que piensan y un tercer mundo, para poder avanzar, es juntarnos hombres y mujeres y pensar juntos porque la violencia nos afecta a todas y todos. (ACT7.docx - 65:5. Lola.20:20)

(c) Cuestionamiento de sus relaciones cotidianas.

En lo que también parece haber un claro acuerdo es en que notan cambios en la dinámica relacional con sus grupos de iguales, con sus parejas y con sus familias, cuestionando estas relaciones e incluso llegando a su ruptura.

En lo que se refiere a su grupo de iguales, rechazan completamente aquellas amistades que muestran actitudes hegemónicas, lo que consideran un paso fundamental para terminar con el éxito de las mismas.

Irina: (...) Pues hay mucha gente de la que ya paso, como que sé que me tratan de una forma que no me gusta, como por ejemplo, muchos amigos que tengo, que algunos sí que son machistas, y yo se lo digo: mira, sinceramente, si antes estabas aquí arriba, ahora has bajado, porque he añadido un filtro y no puedo dejar de mirar así. (R14.docx - 45:8. Irina. 44:46)

Clara: Tenía un amigo, hace un año o así, que no nos trataba bien en el pueblo, y es que ahora lo tengo clarísimo, no quiero ni un amigo, ni una pareja que sea una masculinidad tradicional dominante. No lo quiero en mi vida, ni amigo, ni pareja ni nada, no lo quiero. O cambia en ese sentido, pero esas actitudes hay que rechazarlas, y no lo quiero ni como amigo, ni como pareja. (R16_16.docx - 10:11. Clara. 29:32)

Andrés: He añadido un elemento más de autocrítica y también quizás de crítica hacia los demás, sí que es verdad que me cuesta tolerar más ciertas situaciones o ciertas personas que por si pueden mostrar una actitud más machista. Me crea bastante más rechazo, y sí que es verdad que antes lo aguantaba más y ahora marco la diferencia, dijo te estás pasando y no me paro a escucharlo. (R6.docx - 51:5. Andrés. 31:31)

Respecto a sus parejas, nos encontramos tanto con testimonios que aluden a un cuestionamiento de las actitudes de sus parejas, como de aquellos que manifiestan que tras participar en la tertulia han roto su relación afectivo-sexual, ya que han podido identificar actitudes propias de la masculinidad tradicional dominante que ya no aceptan:

Soraya: En mi relación con mi pareja, ahora no le paso lo que antes lo podía pasar. Por ejemplo, mi pareja es bastante celosa, se piensa que algún día le voy a poner los cuernos sobre todo cuando salgo con mis amigas de noche, me dice que él sabe lo que hay en la noche y que yo soy débil y que me puede entrar algún chico. Cuando salgo él se quedaba triste, y claro a mí eso me afectaba. Leer los textos me ha ayudado a manejar la situación, de hecho le hago referencia a lo que hemos hablado en las tertulias, y que esa situación no puede continuar así..... Poco a poco parece que se va dando cuenta, si no tengo claro que cortaré con él. (R3.docx - 48:4. Soraya. 26:26)

Martina: Cuando estaba en las tertulias tenía una relación de pareja, bastante dañina, y todo lo que hablábamos me hicieron replantearme muchas cosas, llevábamos una año y medio. Empecé a coger los textos y los comparaba con mi relación para saber si realmente valía la pena o no porque yo estaba ya bastante mal y realmente era absurdo. Las tertulias me dieron pie a reconocer que no tenía sentido mantener eso, que era como una ficción que yo me había creado pero que no llevaba a ningún sitio. Rompí la relación, y para las futuras tengo muy claro lo que quiero y lo que no. (R10.docx - 17:7. Martina. 41:41)

En cuanto a sus relaciones familiares, también se han encontrado evidencias del cuestionamiento y la transformación que están haciendo en sus dinámicas familiares, especialmente sobre el reparto de las tareas del hogar y sobre temas de género y masculinidades. Esto ha generado que intervengan y expresen su disconformidad con la organización o la estructura familiar, provocando pequeños –pero importantes- cambios y rompiendo así con los estereotipos sobre los papeles tradicionales que deben desarrollar las mujeres y los hombres en sus familias.

Soraya: A partir de los textos me voy enriqueciendo, y me voy dando cuenta de algo que yo creía muy normal, por mi tipo de educación, por la familia que tengo, se pueden considerar actos machistas. Lo veo en los actos cotidianos de mi casa en las labores del hogar, mi hermano no hace nada y yo lo tengo que hacer todo, y hace poco le pregunté a mi madre porque, ya que estoy metida en esto, y me contestó que no sabía la verdad. Y el otro día ya le mandó a mi hermano poner la lavadora, le tuve que ayudar yo porque claro no tenía ni idea de cómo ponerla, pero bueno poquito a poquito he notado un cambio. Y ahora me doy cuenta de muchas cosas que antes daba por obvias o que no me extrañaban y ahora poquito a poquito me voy dando cuenta de lo injusto que es y lo voy diciendo, a mi madre y a mi padre, y voy notando algún cambio en casa. (R3.docx - 48:2. Soraya. 22:22)

Cala: Yo creo que como son impactos chiquitos, pero en la medida en que son continuos o consistentes eso va a generar algo mayor. En mi familia me enoja mucho cuando surgen cuestiones de género, de los roles, que son una cuestión religiosa, y comparto con mi mamá cuestiones y reflexiones que la dejan pensando. Poquito a poquito. (R1.docx - 47:6. Cala. 39:39)

Estela: Yo quería comentar el tema de mis abuelos. Son muy tradicionales y estos últimos meses mi abuelo ha estado en el hospital, nada grave, pero hacía ir todos los días a mi abuela, que ella va a un centro de día que tiene sus actividades y le van fenomenal y dejó de ir porque él se lo dijo. Y yo, si no hubiera estado viniendo aquí o no tuviera estas cosas de género en la cabeza no se lo hubiera dicho, pero vamos en el momento que vi que dejó de ir a sus charlas, le dije ¡abuela qué estás haciendo! Ve a tus charlas, y si el abuelo te quiere poner mala cara cuando vea que llegas más tarde, pues llegas más tarde, tú sigue haciendo tu vida y tus movidas, y oye al final me hizo caso. Bueno es un comienzo pequeño pero también quiero que quede constancia que algo se puede hacer, es jodido, también depende de las persona, pero al final mi abuela me dijo: es que tienes razón Estela, es que voy a seguir yendo a mis clase y tal y por una hora que no esté con el abuelo no pasa nada. (GD3_14.docx - 7:19. Estela. 56:56)

Rebeca: Nosotras somos tres niñas, el otro día que salió mi hermana y le dijo mi madre ¿con quién vas?, pues voy con tal y tal, ¿pero van chicos? si, a bueno. Entonces, yo le dije a mi madre ¿cómo que si van chicos? ¿qué pasa? ¿tienen menos peligro? Hombre, es que protegen más. Entonces yo cogí uno de los textos y le dije empieza a leer. A lo mejor no se lo va a leer, pero por lo menos se lo va a replantear, o ya se lo ha replanteado. Ya empieza a preguntarme más cosas y hablamos sobre todo esto. No porque sea mujer soy débil, entonces ese cambio poco a poco en mi familia, qué cuesta muchísimo, pero bueno, a lo mejor esos pequeños matices pueden hacer que mis hermanas tengan otro concepto a la hora de buscar pareja o a la hora de hacer las cosas en el día a día. Poco a poco. (GD2_13.docx - 6:25. Rebeca. 100:100)

No obstante, en algunos casos se expresa la frustración o dolor que les genera ver realidades poco igualitarias en sus contextos más próximos e íntimos. Aunque prevalecen las ganas y motivación por el cambio. Así lo explica Triana:

En el fondo es difícil ver lo que no quieres ver en la gente que quieres, pero siempre que puedas hacer un cambio hay que hacerlo (GD3_14.docx - 7:20. Triana. 58:58).

d) Reflexión en torno a sus relaciones cotidianas

Todo lo anterior conlleva en los y las participantes una reflexión sobre lo dañino que es el modelo de atractivo socialmente creado hacia los hombres violentos y que comparten en sus grupos relacionales, aspecto sobre el que se profundizará en un apartado posterior.

Clara: Procuramos desmontarlo y que la gente de nuestros alrededores comprenda que la atracción hacia este tipo de hombres es muchas veces lo que ocasiona las relaciones de violencia. Por ello, cada vez que lo vemos en películas, anuncios, canciones... tratamos de visibilizar que son hombres violentos y que no es el tipo de hombre que nos debería atraer por lo que de igual modo hay que tratar de visibilizar como se difama la figura del hombre bueno del “amigo majo”. (R16_16.docx - 10:7. Clara. 25:25)

Martina: (...) Y sobre todo también con mis amigas porque están ahora todas con el libro, que yo odio, de las 50 sombras de Grey, entonces yo muchas veces las cuestiono, las hago reflexionar sobre lo que ellas quieren ¿a ti te gustaría que un hombre te tratase así?, ¿te haría sentir bien?, o ¿no te parece raro que hayas asociado esa forma de sumisión al placer?, o ¿esas son tus expectativas de relación? (GD3_14.docx - 7:27. Martina. 75:75)

Al compartir sus reflexiones con sus amigos van siendo cada vez más críticos y críticas con ellos, manifestándoles o mostrándoles esas acciones o situaciones que perpetúan los roles y actitudes hegemónicas y que no aceptan. Tal y como dice Daniel: “con que hagas reflexionar a una persona sobre estas cuestiones, ya es un avance” (GD3_14.docx- 7:27. Daniel.75:75).

Andrés: Pienso cuando he salido con amigos a discotecas, parece que vamos con la sensación de tener que ser el que liga más y no se un poco las actitudes que se toman en general en el grupo pues tienden a ser bastante machistas. En el fondo es algo que está tan normalizado pues piensan que es lo que toca y en el fondo pues te lo tragas porque es así. Por ejemplo, ahora con algún amigo más íntimo sí que me he parado a compartir con él mis reflexiones y expresar en alto, y decir joder igual nos estamos pasando con el lenguaje, comentarios, actitudes que hacemos...esto que nos resulta gracioso porque nos lo estamos tomando a modo de broma igual el límite no está tan claro. (R6.docx - 51:4. Andrés. 25:25)

Irina: Y sobre todo con mi grupo de iguales, son casi todos hombres. Y sí que les matizo mucho y les hago referencia, y le digo ¿has visto? Tú sí que sigues manteniendo esos cánones que te está poniendo la sociedad, que aunque tú no te des cuentas, los están repitiendo. Y sí que creo que sí que se paran a reflexionarlo un poco. A veces salen a la defensiva, a veces que no. (R14.docx - 45:8. Irina. 44:46)

Elián: Yo también he sido, por decirlo de alguna manera, tocacojones con la gente. Pues antes, te lo puede decir ella, era muy pesado con el hecho del género, de las mujeres, en el discurso, en la forma de hablar, en las cosas que hacían...pero ahora también soy mucho más pesado con los hombres. Entonces, a mis colegas, a mi gente, es como..."tal no sé qué", les dejo típica pregunta, típica cosa para que piensen. En eso también he cambiado, ya no voy sólo hacia un lado, sino también hacia el otro. (GD2_13.docx - 6:30. Elián. 108:108)

En definitiva, bastantes comentarios aluden al hecho de que van teniendo en consideración los textos leídos en las TPDs, llevando a cabo cambios en su quehacer diario, que son percibidos como muy satisfactorios por parte de sus grupos de iguales y la familia:

Amelia: En mi casa y mis amigas lo han notado. Me dicen que he cambiado, que voy un poco más allá, como que se me ha despertado un radar y también que se lo estoy contagiando. Respecto a mi casa, yo sé que he cogido mucha fuerza, entonces esta fuerza la nota mis amigas, mi familia. (GD3_14.docx-7:16. Amelia. 49:49)

Estela: Mi madre está encantada, sí que lo nota, incluso muchas veces la hago también cambiar de opinión ¿sabes? Ella es feminista, pero se ha quedado un poco en la segunda ola. Y entonces, ahora ya, claro la veo y le digo: "mamá, es que hay que leer más; hay que leer más porque no te puedes quedar así." Y claro, pues tenemos nuestros debates a veces, y eso. (R13.docx - 8:8. Estela. 62:63)

Finalizamos el análisis de esta categoría con el relato de la participante anterior, que explica de la siguiente manera el impacto positivo que han tenido las TPDs en relación al cambio que ha experimentado en su quehacer diario:

Mi quehacer diario sería extender todas estas cosas que yo voy aprendiendo, viendo aquí y me voy quedando, voy intentando trasladarlas a los demás. Y bueno poco a poco algo consigo, os lo digo. (GD3_14.docx - 7:14. Estela. 43:43)

Tras el análisis de esta dimensión transformadora, podemos concluir constatando el cambio que han promovido las TPDs en las personas participantes en relación a su quehacer diario y sus relaciones cotidianas. Esta dimensión está muy relacionado con los cambios en la expresión del deseo, gustos y preferencias en la elección de relaciones afectivo-sexuales, tal y como se presenta en el siguiente apartado.

1.2.4. Elementos relacionados con el cambio en la expresión del deseo, gustos y preferencias en la elección de relaciones afectivo-sexuales.

El espacio de la TPD ha generado cambios en las personas participantes relacionados con la expresión del deseo, gustos y preferencias en sus elecciones en las relaciones afectivo-sexuales. Estos cambios hacen referencia a: (a) el replanteamiento de los procesos de socialización hacia determinados modelos de atractivo vinculados con la masculinidad hegemónica; (b) la reflexión y el cambio en sus gustos y modelo de atracción hacia las nuevas masculinidades alternativas; (c) cambio en la elección de sus relaciones afectivas-sexuales; y (d) la identificación del componente social en la percepción sobre el amor y la atracción.

a) Replanteamiento de los procesos de socialización hacia determinados modelos de atractivo vinculados con la masculinidad hegemónica.

Una de las barreras que supera la tertulia es la reflexión que han ido haciendo las personas participantes sobre la influencia de los procesos de socialización hacia determinados modelos de atractivo vinculados con la masculinidad hegemónica, donde los hombres son representados por rasgos como fuerza, protección, poder y racionalidad. Afirman tener claro que antes estaban condicionadas por este modelo impuesto y que ahora pueden elegir libremente otras opciones identitarias ligadas a la masculinidad. Aspecto que favorece la ruptura de la prevalencia de una masculinidad no igualitaria.

Amelia: En las tertus me doy cuenta de esto, y que mi deseo, mi atracción estaba basado en unos roles impuestos sobre los hombres y las mujeres, de que las mujeres necesitamos protección, alguien que nos guíe, y esto no me gustó, y lo estoy cambiando. Veo que puede haber otro ideal, sobre lo que tú quieres, no de lo que te viene impuesto. (R11.docx - 57:10. Amelia. 75:75)

Rebeca: A mí las tertulias y los textos me ayudan a tener diferentes opciones, yo tengo la opción de elegir y no lo que me impone la sociedad. Y también me ha ayudado a reflexionar yo no tengo que ser la mujer que tiene que ser protegida, ni vulnerable, ni ellos tienen que ser los machitos fuertes ni poco emocionales. No tenemos que ser esto, tenemos opciones. (R7.docx - 52:5. Rebeca. 29:29)

Isabel: Yo creo que en realidad te das cuenta que es la sociedad la que te impone ese tipo de rol, entonces te das cuenta que tú misma estás cayendo en esa trampa que te hace la sociedad para seguir en los cánones establecidos, y que no quieres seguir siendo el rebaño. Entonces como que tienes un nivel más de libertad para poder elegir entre lo que quieres o lo que no. (ACT19.docx - 24:19. Isabel. 166:167)

Así, identifican como un aspecto clave la oportunidad que les ha dado el espacio de la tertulia para poder replantearse sus propios procesos de socialización sobre los modelos de atractivo en sus relaciones afectivo-sexuales:

Estela: La clave es preguntarte ¿a quién deseo? y ¿por qué? Porque realmente este trabajo no se hace. Nadie te enseña a hacerlo. A mí nunca nadie me había dicho que tenía que pensar sobre quien me gusta y por qué me gusta, ¿sabes? Y de repente, claro empiezo a pensarlo y coño es que es ¡super lógico! ¡Es que es lo primero que habría que hacer realmente! (R13.docx - 8:14. Estela.94:98)

Irina: Lo que contribuyen las tertulias es a pensarte a ti misma. Los textos son como un guion que te invitan a reflexionar. Y en ese pensarme me he dado cuenta que el tema del deseo, mis gustos... son claves, ahora me paro a pensar más en aquellos elementos de la persona que me atraen y si son positivos o negativos. (R14.docx - 45:15. Irina. 88:100)

Rosa: En el momento en el que tú estás leyendo algo y al leerlo lo identificas como algo negativo y después de esa lectura puedes a hablar sobre ello en las tertus, lo compartes, y ves que cosas que tú tienes con tu pareja o que a ti te gustan de un chico las identificas con lo que has leído y racionalmente has dicho que son negativas. Yo creo que es cuando te pones a reflexionar y puedes empezar a pensar sobre ello para cambiarlo. (R5.docx - 50:11. Rosa. 37:37)

En este sentido, y retomando la dimensión excluyente de la infravaloración de otros tipos de masculinidad, las tertulias les han proporcionado la oportunidad de profundizar y tomar conciencia de ello, rechazando el atractivo de la masculinidad hegemónica y generando el deseo hacia las nuevas masculinidades al resaltar aspectos como la igualdad y el respeto, y asociando amor y pasión, estabilidad y locura. Así lo manifiestan algunas participantes durante la tertulia:

Michelle: Lo principal es que te atraiga una relación en igualdad. Cuando te encuentras una persona que te respeta, es encontrar el atractivo en el respeto. En lugar del desprecio, ¿no? Yo creo que ése sería, para mí ése sería el cambio social y personal, ¿no? De elegir a un chico que te respete en lugar del personaje chungo, el duro. (ACT19.docx-24:4. Michelle. 55:57)

Lara: Si, la clave es pensar que un chico igualitario que te puede proporcionar estabilidad, también te puede proporcionar pasión, sin necesidad de que sea una relación turbia. Cambiar el chip de que apasionado no tiene que ser una relación súper turbia, súper ¡ah! (ACT19.docx - 24:5. Lara. 64:64)

Rafaela: Yo creo que hay que reflexionar lo que te hace sentir esa persona que te da respeto y que te da una estabilidad, digamos a una persona que te da como más una inestabilidad, o sea, creo que, si miras más o menos los puntos fuertes o los débiles, como lo quieras llamar, pues te hace pensar, reflexionar y es cuando se puede producir el cambio. Si tú nunca lo piensas, nunca va a llegar al cambio. Entonces eso, yo creo que pensar sobre qué nos hace sentir una cosa y qué nos hace sentir la otra. (ACT19.docx - 24:6 .Rafaela. 66:66)

Clara: Habría que cambiar la dirección de la flecha, que no sea para el chico violento, para el chico malo, sino hacer ver que el otro chico igualitario es el atractivo, es el sexy, es el que verdaderamente te debería atraer. El que te comprende, el que te complementa, el que os compenetráis. Hacer ver que la pasión va unida con el amor. (ACT19.docx - 24:8. Clara. 83:85)

Ahondando en esta cuestión, algunas de las participantes reconocen cómo a través de los textos leídos y los debates de la tertulia han sido conscientes de que antes se sentían atraídas hacia la masculinidad hegemónica para tener una aventura ya que la consideraban más excitante, escogiendo a otro tipo de chico, que no les provocaba tanto deseo, para tener una relación duradera.

Señalan que ahora ven en las nuevas masculinidades alternativas la solución para romper esa doble moral de que hombre bueno y hombre sexy no puedan ir unidos, al ver en estas un modelo de atracción y deseo. Así lo relata una participante:

Marisa: Sí que es verdad que me he dado cuenta a raíz de los textos que yo era la primera que buscaba a un tipo de chico para una noche loca, me atraía más la masculinidad hegemónica, y otro tipo diferente para tener una relación de pareja. Porque antes como que no me daba cuenta y de hecho fue a raíz de hablarlo en las tertulias, a raíz de ahí empecé a pensar, digo si es que es verdad. Yo creo que el hecho de hablarlo en grupos y grupos también que no son tu grupo de amigos que nos los conoces, también te dan otra perspectiva de lo que han vivido, de lo que están viviendo. Entonces raíz de ahí yo me di cuenta, y lo estoy cambiando. Intento romper esa doble moral que hablábamos de este para una aventura y este otro para casarme. Ahora sé que existen las nuevas masculinidades: chico bueno y sexy. (R2.docx - 58:13. Marisa. 89:91)

A su vez, analizan más críticamente la promoción por parte de los medios de comunicación de hombres violentos como atractivos. Afirman que ahora han cambiado sus gustos hacia este tipo de masculinidad, identifican estos modelos que se les presentan y los cuestionan, e incluso comparten este replanteamiento con sus contextos más próximos.

Rebeca: Todo te influye para tener deseo por los macarras, y que los buenos sean los amigos, hasta los medios de comunicación. Yo ahora intento que la gente piense, vale, sí, esto es la televisión, eso es lo que pasa en las películas, pero no tienes por qué ser tú papel, ni tu rol, ¿sabes? Como sacar a la gente de esa casilla que ya se ven y se meten en esos roles de chico malo, negativo, atracción. (R7.docx - 52:9. Rebeca.35:35)

Triana: En cuanto a las películas si he cambiado mis gustos porque siempre me gustaba el tío bueno atractivo y violento y que era el bueno y que mataba a todo el mundo. Ahora sí que lo identifico y lo pienso antes, por qué me gusta o por qué no me gusta. (GD3_14.docx - 7:26. Triana.70:70)

Soraya: Las tertulias te hacen replantearse las relaciones que yo llamo Ken y Barbie, las chicas intentamos ser Barbie perfectas, maravillosas, un cuerpazo, incluso mujeres florero, y en cambio los chicos queremos que sean como un Ken, guapo, fuertecitos, arrogante, que te diga ven aquí y tú vas. De hecho si vas a un local en Madrid que se llama el New Garamond ahí es que lo ves, dices mira el Ken y la Barbie, todo va así. Esto es lo que hemos vivido desde pequeñas, desde pequeña tú ves en la televisión en las películas al Ken, y es lo que deseas. (R3.docx - 48:9. Soraya. 38:38)

Por ello, consideran fundamental, y más teniendo en cuenta su presente y futura práctica profesional socioeducativa, crear más espacios de reflexión y recursos orientados a prevenir la atracción hacia el modelo de masculinidad violenta y donde se fomenten las nuevas masculinidades alternativas como modelo de igualdad. Han incorporado las acciones de reflexión sobre las nuevas masculinidades a su práctica profesional –presente y futura- porque lo consideran imprescindible para poder cambiar este modelo único y estereotipado de atractivo hacia lo hegemónico.

Rosa: Para perpetuar las nuevas masculinidades alternativas y que lo atractivo no sea lo violento, que haya hombres que luchan por la igualdad de género, lo que debemos cambiar es la visión, los estereotipos que les transmitimos a los niños y niñas desde la escuela, la familia, el entorno, los medios de comunicación en definitiva en la sociedad. Si logramos poco a poco crear espacios de dialogo donde todas las personas tengamos voz, el poder compartir, debatir expresiones, emociones, sensaciones y expectativas, podremos cambiar poco a poco esa mentalidad del hombre malo, entre comillas, como el deseado y poder elevar el número de nuevas masculinidades alternativas y disminuir la masculinidad tradicional y la oprimida. (ACT11.docx - 69:5. Rosa. 21:21)

Arturo: Yo creo que dotamos de atractivo mediante la vía educacional al completo. Como profesionales y futuros profesionales, y más de la educación y de lo social, tendríamos que hacer mucho hincapié en esta reflexión, de ser nosotros los que creamos esos espacios educacionales, que a lo mejor, no está el espacio físico, pero en alguna actividad id sacando esos espacios y trabajando eso de una manera mejor un poco más indirecta, aprovechar esos espacios que tienes, que estás con tus chavales o con mujeres, ¿sabes? ir dando cabida a esos espacios de reflexión, espacios para intentar superar esa mentalidad que se tiene hacia el hombre violento como atractivo. (ACT13.docx - 18:8. Arturo. 118:121)

b) Reflexión y cambio en sus gustos y modelo de atracción hacia las nuevas masculinidades alternativas.

Podemos observar como las personas participantes consideran que el propio proceso de las tertulias y los textos leídos, han contribuido a un gran cambio referente a la expresión del deseo y los gustos afectivo-sexuales. Manifiestan que les ha llevado a una reflexión que muchas de las personas participantes no habían realizado, lo que ha generado cambios importantes en sus vidas personales.

Declaran, de manera general, la afirmación de que existe en sus vidas un antes y un después del paso por la tertulia: "(...) a veces miro para atrás y no me lo creo, todo el cambio que he hecho con los temas del amor, atracción, deseo...ufff" (R14.docx - 45:16. Irina. 102:107).

Martina: Toda la reflexión que he hecho sobre esto, ha cambiado toda mi forma de ver el amor, y quien me gusta y quien no, y ya no solo lo hago conmigo sino que cuando alguien viene a mí a preguntarme o a contarme las típicas cosas de pareja que te suelen rallar pues también se lo hago ver a ellos o a ellas. (GD3_14.docx - 7:23. Martina. 66:66)

Amelia: Mis gustos, deseos, han cambiado durante este tiempo, gracias a poder pensar sobre ello en las tertulias, a conocer los tipos de masculinidad y decir quien me está gustando a mí y por qué. (R15_16.docx - 9:20. Amelia. 55:56)

Rebeca: Ahora racionalizo mucho más las cosas, cuando conozco a algún chico pienso en que pasaría y cómo que ese deseo se me apaga si sé que esa persona no me viene bien, que no voy a estar bien con esa persona, en mi cabeza está el ¡no vuelvas a caer!, ¡no vuelvas a caer! Si me dice algo que no me gusta, un gesto, una palabra ya me aparto. Antes nunca me lo había replanteado porque no tienes otras cosas que replantearte, en el colegio nunca había hablado de esto, no ves más allá porque tu grupo de iguales está igual que tú, entonces crees que estás haciendo lo correcto, hasta que llegas a unas personas o a un contexto que te hace replantearte las cosas y es cuando dices ¿qué estoy haciendo? Yo ahora he tenido la posibilidad para poder cambiar. (ACT11.docx - 69:10. Rebeca.28:28)

En estas tertulias, al reflexionar sobre sus gustos y atracciones, algunas de las participantes reconocieron el daño que les habían causado relaciones anteriores con chicos tradicionales dominantes, identificando la violencia de género en ellas, y esto les reforzó aún más el cambio en su modelo de atracción hacia las nuevas masculinidades alternativas.

Irina: Tenía como un foco a un modelo de hombre que en el fondo me estaba dañando y ahora tengo otro foco diferente, sabes... a día de hoy puedo decir que no volveré a estar con una persona así. De hecho he conocido a una persona que no tiene nada que ver, es una nueva masculinidad. He cogido un perfil de chico totalmente diferente. He cambiado totalmente la forma en que me fijo en los hombres. (R14.docx - 45:16. Irina.102:107)

Martina: En el instituto yo me iba a por los más idiotas del mundo, el típico chico que pasaba de ti, que no me llamaba, que estaba una semana con unas y con otras, incluso me despreciaban...me atraía el modelo tradicional violento que hemos visto en los textos, no lo podía evitar, los chicos que me trataban bien los tenía como amigos. Empiezo las tertulias y empiezo a darme cuenta que no quiero que me atraigan estos chicos tradicionales violentos, y que tipo de relaciones quiero tener. Sería como si ahora tuviese alarmas y cada vez que veo algo que me choca pues me empiezo a darle vueltas a la cabeza a ver de dónde viene esto...Si empieza a gustarme un chico, pues empiezo: ¡cuidado! Me está atrayendo, ¿por qué me está atrayendo?, me fijo mucho en cómo trata a la gente de su alrededor, como es en privado. Voy detectando si es un chico tradicional dominante o una nueva masculinidad. (R10.docx - 17:17. Martina. 97:98)

Olivia: Todos los cambios que he ido haciendo, siempre se iban atrás cuando conocía a alguien, que me atraía mucho, un chico tradicional violento, era como mi punto débil. Me dejaba llevar, tenía mucha influencia sobre mí, y las tertulias me han ayudado sobre todo en esto, en darme cuenta de cómo me tengo que proteger ante esto. Y esto me lleva también a poder controlar mis deseos. Noto un deseo hacia otro tipo de hombres de las nuevas masculinidades. (R8.docx - 16:18. Olivia. 132:132)

Estela: Mis deseos, gustos han cambiado radicalmente vaya, es que ahora estoy con un chico que es totalmente opuesto a este otro con el que estuve, tradicional, chuleta, macarra, y lo fuerte es que yo veía como había tratado mal a otras chicas y aun así me gustaba, pensaba que conmigo iba a ser diferente, pero no claro. Pensaba que le iba a cambiar...Muy loco todo. Entonces, con mi proceso de cambio, llego a las tertus y dije es que es verdad, es que hay algo aquí que está mal....y deje mi relación. Y conocí a este chico de ahora que es una nueva masculinidad y dije ¡si te he encontrado! (R13.docx - 8:9. Estela. 67:68)

Incluso, la última de las participantes da un paso más, y habla de cómo esta atracción hacia las nuevas masculinidades: “también me ha cambiado mi forma de relacionarme en mis relaciones sexuales, ahora son diferentes” (R13.docx - 8:10. Estela. 69:45)

Otras personas participantes, nunca se han sentido atraídas por el modelo de hombre hegemónico chulo o violento, pero la reflexión que comparten es que les ha ayudado a darse cuenta y poder cambiar, que buscaban en sus relaciones chicos más protectores porque creían que lo necesitaban. O las ha ayudado a no cuestionarse por no sentir atractivo o deseo por este tipo de chicos más “macarras”.

Pues mis gustos nunca han ido sobre ese tipo de chicos, de hecho siempre me cabreaba porque mis amigas iban detrás de estos chicos que pasaban de ellas, que eran unos chulos/macarras, que eran unos súper-hombres y siempre me cabreaba, lo que me ha ayudado las tertulias en este sentido es a no cuestionarme, me han reforzado, y me han hecho no sentirme yo la rara sino que en parte tengo yo mi razón de que al no ser la única que no le gustan esos chicos no tengo el problema. (GD3_14.docx - 7:26. Clara.54:00)

c) Cambio en la elección de sus relaciones afectivas-sexuales

Este replanteamiento sobre los modelos de atractivo genera a su vez un cambio en las elecciones de sus relaciones afectivo-sexuales. Lo que antes podían considerar atractivo se convierte ahora en poco atrayente y se deciden por hacer elecciones más reflexivas, basadas en el contenido de los textos compartidos y debates surgidos en el espacio de las TPDs.

Cala: Si, si se cambia, como decía en la última tertulia reflexionar sobre esto te abre un mundo que no conocías y unas oportunidades y posibilidades que te hacen pensar, pensar yo que venía eligiendo. (R1.docx - 47:8. Cala. 43:43)

Andrés: Inevitablemente al tener otros conocimientos y el que los hayas incorporado, te hace darte cuenta cuando algo ya no te gusta, incorporas más cosas a la hora de elegir con quién quieres estar. (R6.docx - 51:8. Andrés.47:47)

Rosa: Si te cambia la elección (...) en el momento en el que ves que hay otras posibilidades, lo que decían ellas, que te pueden satisfacer más, pues puedes ir viendo realmente con qué tipo de persona te vas a sentir bien. (GD2_13.docx - 6:35. Rosa.149:149)

Elián: En mi opinión todo esto te forma un baremo diferente, te cambian la percepción sobre tu elección. Tú antes tenías aquí el ejemplo del típico chico como el “Duque” que es el que estaba arriba. Al pensar sobre que esa no es la masculinidad que te va a hacer sentir bien, que puede haber otra, el “Duque” ya no está arriba, sino que está abajo en tu baremo. Entonces tú aspiras a estar arriba con lo cual cuando te encuentras un “Duque” ya no aspiras a estar con él. (GD2_13.docx - 6:38. Elián.160:164)

Así, la participación en las tertulias les ha permitido pensar en lo que quieren realmente en una relación de pareja. Coinciden en destacar el cambio que han hecho en la elección de sus relaciones afectivas-sexuales, pasando de un modelo de masculinidad tradicional dominante a las nuevas masculinidades alternativas. En palabras de una de las participantes: “ahora tenemos un radar encendido, ¡el radar NAM!” (R11.docx - 57:12. Amelia. 80:80).

Marisa: Tengo claro que lo que no quiero es a ese chico tradicional violento, que ya he sufrido, y si a un chico, que me trate bien, que me respete, que haya una igualdad...de las nuevas masculinidades. (R10.docx - 17:15. Marisa. 89:90)

Olivia: (...) Mis expectativas de futuro han cambiado, ahora en el futuro no me veo con una masculinidad tradicional, cuando hasta hace poco no veía otra cosa, lo tengo claro, para mí es ahora difícil pero tengo esa expectativa de futuro, igual no me veo con nadie pero desde luego rechazo para mí a un hombre violento (...) De cara a la elección me paro a analizar un montón de cosas: qué me está pasando y qué me gusta realmente de esta personas (R8.docx - 16:22. Olivia. 172:172)

Patricia: He roto con el modelo de la masculinidad hegemónica, ahora en mis relaciones quiero las nuevas masculinidades, un chico independiente, respetuoso, igualitario, seguro, que se haya pensado a sí mismo. (R4.docx - 49:13. Patricia.48:48)

Rebeca: Tengo claro que no quiero al modelo de chico tradicional, es más veo una chispa y ya me aparto, porque no quiero entrar otra vez. Ahora tengo muy claro lo que quiero y es las NAM. (R7.docx - 52:11. Rebeca. 38:38)

En relación a este tema, podemos observar el impacto que ha tenido la TPD en dos de las participantes, que coinciden en señalar cómo tiempo después tienen todavía más claro lo que quieren realmente para ellas y en su relación de pareja. Así lo manifiestan en los relatos comunicativos realizados dos años después de la finalización de las tertulias.

Clara: Lo que antes dudaba sobre las elecciones en mis relaciones afectivo-sexuales, ahora tengo clarísimo lo que me atrae y sé que lo que quiero ahora son las Nuevas Masculinidades Alternativas (...) ¡Quiero una NAM en mi vida! No quiero otra cosa, no me voy a conformar, como en su momento pensaba que sí, se puede soñar y yo, lo estoy haciendo. (R16_16.docx - 10:34. Clara. 99:99)

Amelia: Lo que tengo claro es que quiero una NAM en mi vida, aunque sea para relaciones esporádicas. Sé que MTO no voy a ser feliz, y mucho menos con una tradicional. Son las dos caras de una misma moneda. (R15_16.docx - 9:21. Amelia. 62:62)

Dos personas del contexto próximo de estas dos últimas participantes señalaron en sus relatos comunicativos el cambio que habían percibido en ellas al plantearse la elección en sus relaciones afectivo-sexuales hacia las nuevas masculinidades alternativas: “ahora busca una relación que sea una NAM” (R17_16.docx - 13:9. Sira. 55:55)

(...) En realidad es repetir lo que ella me ha venido diciendo durante estos dos años, hay que escucharla, oírla y saber en lo que en realidad cree. Ahora tiene más claro lo que si necesita y lo que no quiere para nada, pero sí tiene que ser una nueva masculinidad porque si no, no va a permitir que este en su vida. (R18_16.rtf - 15:12. Mara. 60:60)

Mientras que la mayoría de las participantes en las tertulias tenían los criterios tradicionales en sus elecciones y ahora los han cambiado a otros de nuevas masculinidades, otras participantes afirman haber tenido este criterio desde el principio y, tras su paso por las tertulias, lo han identificado, reforzando así sus elecciones:

Cala: Lo que antes dudaba sobre las elecciones en mis relaciones afectivo-sexuales, ahora tengo muy claro que lo que me atraía y sé que lo que quiero ahora son las nuevas masculinidades alternativas, digamos que he reforzado la elección, el saber realmente que sí es esto lo que me gusta. (R1.docx - 47:10. Cala. 46:46)

Un elemento que parece influir positivamente en su elección, es el compartir con sus grupos de iguales, el comentar y reflexionar con sus amigas este nuevo modelo de masculinidad que les atrae y el hecho de sentirse de alguna manera prevenidas y protegidas entre ellas de ese otro modelo de masculinidad tradicional dominante. Así, sus elecciones y ellas mismas se sienten más reforzadas.

Amelia: A mí me ha ayudado muchísimo poder hablarlo con mis amigas sobre las NAM y todo esto. Me refuerza en mis decisiones, y porque al final vivimos en una sociedad que a veces sientes que te aplasta, que la cuestionada eres tú, y que eres una exagerada y que se te va la olla, entonces poder seguir reflexionando sobre ello y más si es con tus amigas, a mí me parece una cosa súper importante. (R15_16.docx - 9:23. Amelia.65:68)

Clara: Como amigas nos hemos apoyado la una a la otra, nos hemos ayudado muchísimo a la hora de poder elegir una masculinidad, una NAM en nuestras vidas. De poder dialogar esto con otras amigas, de decirle: ten cuidado que aunque sea una relación esporádica, ese no es un buen chico, no es una NAM. Estamos aquí para apoyarte y para decirte que puedes soñar, soñar con un amor ideal. (R16_16.docx - 10:35. Clara. 104:104)

Isabel: Desde mi perspectiva hay una clave, que son mi grupo de amigas, es de lo que más me ayuda, al poder compartir todo esto con ellas y el que me recuerden el: pero, ¿tú con esta persona es con la que dices siempre que te quieres ver o no te ves donde te quieres ver? Son ellas las que me hacen abrir los ojos, no es solo la reflexión que yo pueda hacer sola, yo sola a veces proyecto, porque se meten muchas historias, muchísimas historias, entonces..., a mí lo que me ayuda a abrir los ojos, en ciertas ocasiones, son mis amigas, mi grupo de iguales, mucho más que mi madre, por ejemplo, porque mi madre también lleva sus propias convicciones sociales. (ACT19.docx - 24:21. Isabel. 173:173)

Otro factor transformador identificado tiene que ver con el cuestionamiento que hacen de la idea de que el amor romántico lleva asociada violencia de género –barrera localizada en la dimensión exclusora-. Esta creencia, presente en muchas de las participantes, se analiza y cuestiona a través de los textos trabajados y de los debates compartidos y se descubre que no tiene por qué existir esa relación de causalidad. Para las participantes, el problema no está en la búsqueda de un amor ideal, sino en la atracción y en la elección libre de la persona con la que se quiere tener una relación carente de violencia:

Patricia (...) Ahora me doy cuenta de que el problema no es el príncipe azul, el problema es quien te gusta y eliges, y por tanto igual lo que tenemos que hacer es centrarnos más en eso y en la violencia que lleva. Nos empeñamos en luchar contra el príncipe pero aquí seguimos cayendo mujeres por la violencia. Todas y todos muy concienciados de que el príncipe es malísimo y que no se puede soñar con príncipes y ese no es el problema. (ACT22.docx - 40:15. Patricia. 169:169)

Amelia: Yo ahora creo en el amor ideal, y sobre todo gracias a este último estudio de IDEALOVE&NAM, te planteas todos los estereotipos que hay sobre el amor romántico, pero en realidad yo no conozco a nadie que no quiera enamorarse y tener una relación de amor ideal. (R15_16.docx - 9:24. Amelia. 70:70)

Al mismo tiempo, hemos podido comprobar también como los y las participantes están llevando la reflexión y el cuestionamiento sobre todos estos temas expuestos a sus grupos relacionales. Se ha llegado incluso a compartir algunos de los textos trabajados en las tertulias, generando transformaciones y dando lugar a cambios similares en las personas de sus entornos más próximos:

Sira: Si, por ejemplo otra chica que viene a la tertulias y yo, tenemos una amiga y ella estaba en una relación de violencia, y gracias a estar a en las tertulias le hablamos de ello, lo identificamos y tal, y hemos hablado muchísimas veces con ella sobre lo que le estaba haciendo ese chico: esto no significa que te quiera, si te quisiera no te trataría así. Y al final poco a poco ella lo ha dejado y ella nos dice que muchísimas gracias a nosotras y que ha identificado que esa no era la relación que ella quería, que estaba cegada. (R17_16.docx - 9:11. Sira. 33:34)

Estela: Una amiga mía empezó una relación con un chico que a mí no me gustaba nada, le hacía comentarios de que no valía nada, no sé qué, de ese tipo. Y un día le pase uno de los textos y empezamos a reflexionar juntas y como que se le encendió la luz y ya no volvió a llamar al chico. (R13.docx - 8:20. Estela. 108:108)

d) Identificación del componente social en la percepción sobre el amor y la atracción.

En esta línea, se muestra un cambio muy significativo en los y las participantes de las tertulias, destacando el componente social e interactivo del amor, la atracción y el deseo. Señalan que la clave es compartir sus reflexiones sobre los textos y cómo al hacerlo se van autoafirmando en que el cambio es posible, al descubrir que ahora empiezan a sentir atracción, deseo y cambio en su elección hacia otro modelo de masculinidad frente al hegemónico:

Clara: Esto es una revolución, demostrar que el deseo, los gustos, las elecciones sí se pueden cambiar. Y decir que el amor es social, es racional, significa que puedes tomar partido para poder hacer algo en este camino, y encima empezando por ti. Y decir puedo cambiar, y lo voy a hacer. Las tertulias me han ayudado a reflexionar, a pensar en ti misma, a preguntarte un montón de cosas, y te ayudan a decir aquí estoy yo. Ahora por ejemplo cuando me planteo en mis relaciones afectivas sexuales, pienso en qué me gusta, por qué me gusta, y quién me gusta. (R16_16.docx - 10:37. Clara.107:107)

Marisa: (...) El amor, la atracción, el deseo es algo social, que si lo reflexionas y te lo trabajas puedes llegar a cambiarlo. Es difícil pero en esto estoy, ya tienes en tu cabeza otro referente de lo que quieres. (R10.docx – Marisa. 91:96)

Daniel: Hay que identificar qué se esconde socialmente detrás del deseo. En el momento en que te das cuenta de que esa es la propuesta generalizada socialmente, pero que tú puedes crear tu nueva propuesta, empiezas a hacer una lluvia de ideas, y puedes cambiarlo, para que cada uno construya su propio deseo. (R9.docx - 53:6. Daniel 29:29)

Rebeca: El deseo te cambia porque lo razones, ya dices ¿éste chico por donde va?, vas cambiando poco a poco la manera de pensar, de socializarte. Es que si no se pudiera cambiar el deseo ¿entonces? siempre repetiríamos lo mismo. Todo se cambia, cuando ves otra opción de hombre y reflexionas te replanteas las cosas. (R7.docx - 52:8. Rebeca.34:34)

Al tener presente el componente social, les aleja de las interpretaciones irracionales y biológicas del deseo y el amor y les proporciona un nuevo significado y sentido a sus relaciones, superando así otra de las barreras detectadas en la dimensión exclusora y contribuyendo a prevenir la violencia de género:

Estela: (...) Ahora tengo claro que el deseo, atracción se puede trabajar. Si yo me lo he trabajado, y entiendo que me queda camino por recorrer, es un proceso, pero realmente yo lo he entendido, y espero que a la gente no le haga falta vivir lo mismo que he vivido yo para entenderlo, eso que para que vas a desear a alguien que te trata mal, es tan contradictorio. Ese bombardeo de que es tu chico y le puedes cambiar y claro te quedas... claro estás ahí que si el flechazo, que el amor es no sé qué, que no lo puedes controlar, pues claro, así estuve yo tres años de relación hecha mierda. ¡Pero no! Ya no más". (R13.docx - 8:14. Estela. 94:98)

Sira: En las últimas tertulia se dijo una frase que me cambió, desde ese momento veo las cosas con otra perspectiva completamente diferente "si no está determinado es que lo has aprendido", para mí es revolucionario. Si algo te gustaba antes puedes aprender a que te guste otra cosa, y a partir de ahí construyes. Es como si antes decías que te gusta y ya está, no podías hacer otra cosa, no te lo cuestionabas, sé que está mal, pero me gusta, y ahí la pescadilla que se muerde la cola. ¿Qué pasa? Que ahora lo que he aprendido es que en el corazón no nace un gen que dice que te va a gustar lo conflictivo, lo aprendes. Eso es que te han enseñado que eso es lo que gusta, de ahí tú eliges, puedes aprender. Yo que he aprendido que lo que valoro ahora es la igualdad. (R17_16.docx - 13:12. Sira. 97:99)

Una última cuestión relevante es como las personas participantes valoran de forma muy positiva el espacio de respeto y confianza que se ha generado en las TPDs para poder sincerarse y contar cosas tan íntimas como es hablar de sus gustos, deseo o preferencias en la elección de las relaciones afectivo-sexuales.

Señalan como un gran valor la apertura de la tertulia a que pudieran participar diferentes personas aportando diferentes interpretaciones sobre los textos leídos. En concreto, muchas de las participantes destacan el hecho de que participen hombres en las tertulias compartiendo también sus propias vivencias, reflexiones y cambios. Esto les ha convertido en referentes y en la demostración de que este modelo de masculinidad alternativa está presente y les atrae. Y, sobre todo, se resalta el espacio de libertad a la hora de expresarse, y el respeto sentido por todos y todas las participantes, lo que les ha generado librarse de ataduras para hablar abiertamente, en un diálogo igualitario, desde la aceptación del derecho de toda persona a vivir y sentir sus deseos como quiera, siempre y cuando no se expresaran opiniones cargadas de violencia.

Martina: Una de las cosas que más me ha gustado es que haya chicos en las tertulias, me parece súper importante, es como el referente de hay otro tipo de hombres en el mundo, ya tienes otro referente. La historia que contó uno de los chicos, me parece que fue de su novia, con un nivel de reflexión, de igualdad y de respeto. Dije yo quiero algo así en mi vida, no quiero lo de antes (...) Y otra es que sea un espacio dialógico y que se hagan en ambientes totalmente abiertos donde la gente podía venir o no, abiertos a todo tipo de gente, un espacio que daba pie a la diversidad y a que realmente se compartieran cosas íntimas, y aunque la gente piense que en los grupos abiertos hay menos confianza o que cuesta menos desarrollar este tipo de cosas, a mí me parece que todo lo contrario, porque das más libertad a la gente y se sienten más seguros que sin haces una cosa cerrada y obligas a que sigan una serie de pautas. (R10.docx - 17:23. Martina. 118:118)

Daniel: Que el grupo haya sido sincero, que se haya abierto fácilmente, que haya existido respeto y escucha en todas las opiniones, ha hecho que exista un nivel de profundidad en las tertulias. Ha hecho de la tertulia algo muy positivo para mucha gente, para mí desde luego lo ha sido. (R9.docx - 53:2. Daniel.16:16)

Estela: Pues me ha gustado mucho el clima que había. Me ha gustado mucho. Me ha hecho ser sincera ¿sabes? Y eso que había gente que no conocía, y eso es curioso, o sea no sé a veces he dicho cosas muy íntimas ahí, que luego salía de la tertulia y decía, ¡joder Estela! ¿cómo has dicho esto, sabes?, pero ahí queda, y luego cuando veía que eso le hacía reflexionar a alguien pues me sentía bien. (...) A mí me han ayudado un montón y además, se crea un espacio que realmente hace falta, le veo muchísima utilidad, la verdad que sí. (R13.docx - 8:22. Estela. 133:135)

Andrés: Cuando lo compartes con los demás, cuando te das cuenta que las cosas no están solo en tu cabeza. El poder escuchar a las demás personas, más que haberme ordenado a mí, el poder ordenarme con los demás. Creo que es lo más importante, te hace poder incluir variaciones en el deseo. (R6.docx - 51:9. Andrés. 50:50)

Para concluir el análisis de esta dimensión transformadora constatamos el cambio que han promovido las TPDs en las personas participantes en relación a la expresión del deseo, gustos y preferencias en las elecciones de sus relaciones afectivo-sexuales.

1.2.5. Elementos relacionados con el cambio en los contextos próximos.

El cambio en la expresión del deseo, gustos y preferencias en las elecciones de sus relaciones afectivo-sexuales ha generado cambios, también, en los contextos próximos de las personas participantes. Estos cambios hacen referencia a: (a) comentar y compartir los textos; (b) reflexión sobre los cambios en su entorno; y (c) la implementación de las tertulias pedagógicas dialógicas en otros espacios.

a) Comentan y comparten los textos.

Todos y todas coinciden en señalar que comentan las reflexiones de las tertulias e incluso comparten los textos con gente de su entorno: padres, madres, abuelos/as, hermanos/as, amigos/as o parejas; generándose una “dinámica centrífuga” que salpica a toda la comunidad, amplificándose el potencial transformador de la TPD.

Las personas participantes llevaban sus reflexiones sobre los textos compartidos en las tertulias a sus contextos más próximos, comentándolas con sus grupos relacionales, algo que consideraban necesario tanto para ellas como para los/as otros/as.

Estela: Desde que empecé con esto ya les he soltado las perlititas. Lo he compartido con mi grupo de iguales, porque además veía que hacía mucha falta. Aquí reflexionábamos sobre un tema, luego yo llegaba al grupo de mis amigos y se lo planteaba a ellos, y al menos yo me conformo con haber creado ese momento de debate. Luego tengo a un amigo que me ha dicho que le estoy haciendo pensar las cosas de otra forma, entonces pienso ¡es que se puede! Yo centrifuga total, yo estoy a tope. (GD3_14.docx - 7:28. Estela. 76:76)

Patricia: Yo he hablado con mi pareja de todo esto, con mi madre, con amigas. Me parecen un punto las tertulias, partes de una teoría de textos científicos, y lo importante es que lo puedes conectar con la práctica, y eso hace que no solo conozcas algo sino que también lo asumes y que puedas ser capaz de verlo en tu día a día y en el de los demás, y eso hace que ese conocimiento forme parte de ti y los puedas compartir con tu gente. (GD2_13.docx - 6:43. Patricia. 219:219)

Marisa: (...) Pero sobre todo en mi grupo de iguales estoy hablando de todo lo que vemos aquí, temas que antes no habría podido hablar sobre el tema de la atracción y de los modelos de hombres. Estoy reflexionado con ellas para que entiendan que algunas de ellas viven unas relaciones muy dañinas con tíos que las tratan mal. Poco a poco se dan cuenta de que no quieren que las traten así, ahora se dan cuenta de determinadas cosas que antes no valoraban. (GD3_14.docx - 7:32. Marisa. 80:80)

Muchas de las personas participantes daban un paso más y no sólo comentaban, sino que directamente animaban a su entorno a leer algunos de los textos compartidos en las tertulias, pues consideraban que les podían ser útiles y motivar a la reflexión y el cambio en sus vidas.

Rosa: Sí, sí. A mi padre por ejemplo, además de las primeras tertulias, llegué a casa y me dice: ¿qué haces? a ¿que qué hago? Pues mira, ven que te lo voy a contar. Y nos pasamos como dos horas hablando y leyendo sobre el texto. Y luego a mi pareja, por ejemplo, también hubo texto que le dije: toma, léete esto. Amigos también, que realmente pues en cualquier tarde puede surgir cualquier comentario. (R5.docx - 50:8. Rosa. 33:33)

Andrés: Lo que me parece interesante de este espacio, ya no es el hecho solo de leerte el texto y de reflexionar sobre ello, si no que luego va mucho más allá. O sea, yo en el momento en el que empezaba a identificar cosas de mi día a día, por lo menos en mí, lo normal es hablarlo, y decir: a pues mira, esto me recuerda a...tal y ahí ya le empiezas a soltar el rollo a la gente. Yo la verdad es que lo he hecho mucho y también he dado en determinados momentos textos. Hay dos en concreto que nada más leérmelos dije: para ti y para ti. Fue como: tengo un texto tienes que leer ¿te interesa? ¡Sí!. (GD2_13.docx - 6:42. Andrés. 217:217)

Irina: Si, de hecho en el ordenador del local que tengo con mis amigos y amigas sí que he metido todos los textos en una carpeta para que se los lean cuando quieran. Y una amiga la semana pasada me dijo: joder es que nunca me había parado a pensar sobre esto (...) Las tertulias son de vital necesidad, transforman a la persona y al contexto más próximo. (R14.docx - 45:9. Irina. 57:60)

(b) Reflexión sobre los cambios en su entorno.

El hecho de compartir reflexiones y animar a leer los textos de las tertulias a personas allegadas despertó el interés en éstas por participar también en las TPDs. Así lo hicieron muchas y en ellas también se produjo la reflexión y el cambio que en las y los participantes ya se estaba generando.

Amelia: Si han venido amigas y mi hermana también ha venido a alguna tertulia, e incluso a veces ella me plantea sus reflexiones, ella ve mucho mujeres hombres y viceversa, programas así, pero luego hablamos y me comenta en plan muchos aspectos que ha visto (...) Le he pasado la guía de Idealove&NAM y también dice que le está encantando y que ve muchas cosas que hemos hablado y que le parecen muy importantes. Yo creo que mi hermana había que no leía algo, ufffff meses, o sea que el que se haya puesto a leer esto es increíble. Ella tiene 19 años y viene del patrón de la MTD, entonces que haya empezado a leer esto, y que haya empezado a reflexionar, aunque sea poco a poco, estos primeros pasos a mí me parece súper importante. Es una persona que realmente lo necesita. (R15_16.docx - 9:17. Amelia. 47:47)

Cala: A las tertulias ha venido mi novio y una amiga, que de hecho es una persona muy religiosa, tiene la división hombre/mujer muy marcadas, el hombre es el que trae el pan, el que hace las labores más pesadas, muy en contra de la homosexualidad...y la invité a venir porque me parece un espacio de reflexión muy interesante, que nutre mucho. La verdad que los dos me comentaron que les gustó mucho la experiencia y les pareció que es un espacio muy necesario para la sociedad. (R1.docx - 47:7. Cala. 40:40)

Clara: Fue al principio de curso cuando les dije a mis amigas que me había apuntado a unas tertulias y conté lo de la metodología, la dinámica que se sigue y todo. Como eran de viernes y ese es el día que quedo con ellas pues cada vez que llegaba pues se lo contaba y les interesaba mucho lo que les decía. (...) Un día me preguntaron si podría venir y le dije que sí, que no había ningún problema y así fue como empezaron a venir mis amigas a las tertulias y les encantó. Ahora ellas también están el proceso del cambio. (R12.docx - 55:26. Clara.123:123)

Este compartir reflexiones y textos con las personas más próximas ha provocado pequeñas transformaciones en sus contextos, y de esto los y las participantes han ido siendo conscientes dando aún mayor valor a su participación en las tertulias dialógicas.

Lo sienten como un proceso transformador del que están siendo protagonistas ellos y ellas y las personas que forman parte de sus vidas.

Daniel: Yo lo llamo transformación lingüística, tú vas de un yo, a un nosotros, luego pasas a un tú, ustedes, y así vas llevando esta transformación a un ellos. Si tú no notas la transformación en ti mismo, no la vuelcas fuera. O si lo vuelcas no tiene el impacto que podría llegar a tener si no lo notas en ti. (R9.docx - 53:5. Daniel.25:25)

Elián: (...) Muy interesante que no solo cambie nuestra perspectiva si no que en el momento en el que yo hablo con los demás, también puede cambiar la del resto. Que no se limita solo a los que hemos venido aquí. (GD2_13.docx - 6:1----21:21)

Rita: Veo la necesidad de empezar a gritarlo a los cuatro vientos y contárselo a todo el mundo, eso acaba creando esa dinámica centrífuga, yo pongo el ejemplo de la mancha del aceite, te cae una gota de aceite y en seguida se va expandiendo, y es lo que me parece que se hace con estas tertulias (...) Porque ya no es solamente transformar a los 10 que hayamos venido si no que nosotras y nosotros podamos pasárselo a otras 10 personas y esas 10 persona a otras 10 y así en aumento, para que hay más transformación. (R5.docx - 50:9. Rosa. 34:34)

c) Implementación de las tertulias pedagógicas dialógicas a otros espacios.

La transformación que llevaron a cabo en sus contextos más próximos supuso un paso más en dos de las participantes, que más allá de experimentar un cambio en sus vidas, quisieron trasladar esta experiencia a otros entornos. Dos años más tarde, y tras un proceso de reflexión conjunta, decidieron pasar a la acción y generar otras tertulias pedagógicas dialógicas sobre género en otros contextos distintos: “queríamos sacar las tertulias fuera de la universidad, a un barrio, a un contexto asociativo” (R16_16.docx - 10:22. Clara. 72:72).

De esta manera, en el mes de octubre del año 2015, pusieron en marcha las tertulias pedagógicas dialógicas sobre estudios de género y masculinidad en un centro social de un barrio de Madrid: “(...) Tenemos un grupo fijo de entre siete y diez personas, hay de todo, gente más joven, adulta, hasta jubilados, con perspectivas muy diferentes. Nos basamos en evidencias científicas, estamos construyendo. Para mí esto es la leche, o fantástico” (R15_16.docx - 9:14. Amelia. 41:41).

Señalan que han leído textos clásicos sobre la masculinidad, capítulos del libro *El amor en la sociedad del riesgo*, de Jesús Gómez, y que actualmente están abordando el estudio del Ministerio de Educación, *IDEALOVE&NAM*.

La puesta en marcha de este espacio parece estar contribuyendo a un cambio en los y las personas participantes: “estamos empezando a ver transformaciones, que poco a poco cada vez van a más” (R16_16.docx - 10:25. Clara. 77:77)

Estamos viendo cómo en las tertulias empiezan a salir, por ejemplo, los discursos sobre que en lo que hay que fijarse es porqué te gusta alguien, quién te gusta, porqué te atrae, porqué lo eliges, sale todo este discurso. Que claro Amelia y yo, en ese proceso que también estamos creciendo, pues nos emociona mucho escucharlo. (R16_16.docx - 10:23. Clara. 73:73)

Investigadora: ¿Y esto a ti que te genera?

Ufff, pues todavía lo pienso y uffff, es lo que me gustaría seguir haciendo, o sea ver que este cambio que hemos vivido nosotras, poder llevarlo a otra parte y que las tertulias funcionan y que a otras personas también les ayudan a pensar y a salir de planteamientos que teníamos sobre las relaciones en plan súper instaurados, y el ver que tú has llevado eso ahí, y que otras personas están pensando es, uff, increíble. Están pensando sobre las masculinidades, la atracción y el deseo, a quien elegimos y porque, y entender que eso no es algo que naces con ello, ni que está en tu genética, ni biológicamente. Sino que es algo que hemos ido incorporando y que entonces lo podemos cambiar. (R15_16.docx - 9:15. Amelia. 42:43)

Podemos concluir, por tanto, que las tertulias pedagógicas dialógicas han logrado una incidencia en la dimensión transformadora hacia el avance de la equidad de género, tanto en el lenguaje como en la acción en torno a la ética y al deseo, no sólo en las personas participantes sino también en sus contextos más próximos, contribuyendo al cambio hacia una sociedad más igualitaria y libre de violencia.

2. Discusión de los datos

A lo largo de este apartado realizaremos una síntesis de los diferentes elementos que han emergido del análisis de la información, para contrastarlos con los resultados de otras investigaciones y las bases teóricas explicadas en el capítulo II. Para cada categoría aludiremos a las barreras a las que se refirieron los y las participantes así como a los factores transformadores de la TPD que contribuyen a superarlas.

2.1. Cambio en la forma de entender la perspectiva de género y las masculinidades.

A la luz de los resultados obtenidos se evidencia que, en línea con las aportaciones de Bas-Peña et al. (2014), Comisión Europea (2009c), Díaz-Aguado (2012) y Puigvert (2008-2010), pese a la importancia que se otorga a la inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial universitaria en los estudios de Educación y Ciencias Sociales (Ley Orgánica, 1/2004; Ley de Igualdad, 3/2007; Real Decreto, 2007; Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género, 2007-2008; Estrategia Nacional para la erradicación de la violencia contra la mujer, 2013-2016; Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades, 2014-2016), la atención dada a este tema desde la Universidad es escasa. Las personas participantes de la TPD, la mayoría estudiantes de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Trabajo Social, confirman la débil presencia de formación en materia de igualdad, prevención y detección de la violencia de género en sus planes de estudios.

Este hecho hace que la posición de partida de los y las estudiantes, sea cual sea el Grado que están cursando, es de desconocimiento en su gran mayoría sobre estos temas. Además tienen asumidos una serie de estereotipos, mitos o falsas creencias que es necesario romper ya que influyen negativamente a la hora de incorporar la equidad de género en sus vidas personales y profesionales. No obstante, observamos como la puesta en marcha de la TPD permite ir superando esta barrera.

Todos ellos y ellas afirman, de uno u otro modo, que participar en las tertulias les ha permitido tomar conciencia del importante papel y la responsabilidad que tienen como futuras personas profesionales de la educación, del trabajo social o educación social, para contribuir a la consecución de una sociedad más igualitaria. Y señalan la necesidad de estar debidamente formadas para poder desarrollar sus funciones de sensibilización, detección y prevención de la violencia de género, tal y como ya habían identificado diversos autores y autoras (Bolaños, 2003; Capllonch et al., 2012; Colás y Jiménez, 2006; De Botton et al., 2012; Elboj et al., 2006; Elboj y Ruíz, 2010).

Al respecto, hemos comprobado que, a raíz de participar en las TPDs, se ha producido un aumento de sus conocimientos sobre la perspectiva de género y las masculinidades. De acuerdo con lo que ya otros y otras habían observado (Pulido y Zepa, 2010; Soler, 2003; Valls et al., 2008), las oportunidades de aprendizaje y desarrollo se incrementan gracias al proceso de lectura dialógica que se produce en las tertulias, y las interacciones generadas alrededor de los texto les permiten una comprensión intersubjetiva más compleja y profundar. Observamos así que en la tertulia investigada se ponen en marcha los mecanismos de aprendizaje y creación de conocimientos y significados, expuestos en el marco teórico (Bakhtin, 1981; Bruner, 1988; Rogoff, 1993; Vygotski, 2006; Wells, 2001). En el ámbito de la formación permanente para profesionales (Alonso-Olea et al., 2008), también se ha planteado que la TPD facilita una construcción personal y colectiva de conocimiento que, igualmente, es funcional para la práctica educativa.

A su vez, la formación en este espacio permite conectar el contenido de los textos que se leen y el mundo de la vida de los y las participantes (Habermas, 1999). La puesta en común de las diversas experiencias personales en interacción con el texto, hace que le den más sentido a la teoría y al quehacer diario y les permite ir ampliando sus puntos de vista así como transformar sus concepciones previas. Por todo ello, las propias personas participantes, según avanza el proceso formativo, demandan profundizar más en bases teóricas y en autores o autoras para poder ampliar su conocimiento, mostrando una actitud más proclive a la indagación.

Hemos podido constatar que la TPD puede cambiar la visión y percepciones que las personas participantes tienen sobre la forma de entender la perspectiva de género y las masculinidades. En este sentido, se han obtenido evidencias de que los y las participantes pueden valorar críticamente y reflexionar en torno a sus propias prácticas cotidianas y profesionales, coincidentemente con lo detectado por Arandia et al., (2010) o Aguilar et al., (2010). Gracias a la adquisición de esta conciencia crítica muchos de los estereotipos y creencias que habían asumido fueron modificados, siendo conscientes los y las participantes de ello. En concreto, se supera la creencia identificada en la dimensión excluyente de que las diferencias entre hombres y mujeres están basadas sólo en la biología, y se entienden como resultado de un proceso de construcción social que puede ser transformado. Esto a su vez, les ha permitido tomar conciencia y cuestionar también los procesos de socialización que se van interiorizando desde una edad muy temprana en torno a los roles de género, lo que les permite superar la inequidad de género. Y esto lo integran como un elemento indispensable por su condición de futuras y futuros docentes y agentes socializadores.

Al mismo tiempo se valora muy positivamente el replanteamiento que han hecho del concepto de masculinidad. Partiendo de la reflexión anterior de que las identidades masculinas no se determinan desde lo biológico, afirman cómo han podido reflexionar en torno a cómo estas se construyen socioculturalmente (Bourdieu, 2000; Fuller, 2012; Gilmore, 1994; González Pagés, 2010; Mead, 1982; Seidler, 2008) y se van articulando mediante los procesos de socialización (Gómez, 2014; Marqués, 1997).

Esto parece haber contribuido a que tomen conciencia y cuestionen aspectos que se presentan como barreras para la transformación y el avance hacia la igualdad, como por ejemplo, la vigencia de roles propios de la masculinidad tradicional hegemónica (Connell, 1997; Kimmel, 1997; Seidler, 2006; Sipi3n, 2008; Gilmore, 2008; Carib3 y Armengol, 2008), las relaciones de hegemon3a y de subordinaci3n que existen dentro de las masculinidades (Connell and Messerschmidt, 2005) , y los conflictos y costos sociales cuando se asumen maneras de ser distintas que transgreden el deber ser hegem3nicamente instituido (Kaufman, 1997; Seidler, 2000).

La propia din3mica de la tertulia y el desarrollo en el debate en torno a los diversos textos que se van conociendo permite ir superando estas barreras, ya que contribuye a que las personas participantes puedan modificar sus percepciones y pensar en las masculinidades como un constructor de g3nero que puede ser transformado. A su vez, permite abordar las problem3ticas que se exponen desde distintos 3ngulos y analizar la parte de responsabilidad que compete a cada persona, para poder buscar soluciones tanto individuales como conjuntas y as3 afrontar la superaci3n del modelo de masculinidad hegem3nica.

As3 mismo, se ha evidenciado que, en l3nea con las aportaciones de Duque (2015), G3mez Alonso (2004) y R. Flecha et al. (2013), al referirse a los tres modelos de masculinidad que consideran vigentes en la actualidad, la masculinidad tradicional dominante (DTM), la masculinidad tradicional oprimida (MTO) y las nuevas masculinidades alternativas (NAM); destacan a estas 3ltimas como un elemento clave para prevenir y superar la violencia de g3nero. Y adem3s, hemos podido comprobar tambi3n como los y las participantes y sus grupos relacionales, han interiorizado y normalizado en sus vidas estos perfiles de masculinidades, llegando a afirmar que son capaces de identificarlos en los hombres.

Todo ello permite comprobar que la TPD les ha hecho reflexionar sobre temas que nunca antes se habían planteado. Incluso hemos apreciado cambios en sus pensamientos, que ahora se han tornado más críticos, y les ha propiciado un crecimiento personal que no esperaban. Valoran de forma muy positiva el que ahora ven la vida desde otra perspectiva. El espacio de la tertulia, permite que las personas participantes se sientan escuchadas y respetadas, pudiendo exponer sus experiencias personales sin temor a ser juzgadas y que éstas fueran compartidas por otras personas, al igual que expresan Garvín et al. (2012). Ayuda a repensar en las propias prácticas de la vida cotidiana tanto pasadas como presentes, al identificarse en aspectos que se describen y fundamentan en los textos leídos e incorporar la perspectiva de género y las masculinidades a la observación cotidiana de su realidad y contextos cercanos.

2.2. Cambio en el discurso en torno a la cuestión del género y las masculinidades.

El espacio de la TPD contribuye al cambio en el discurso de las personas participantes en relación a la cuestión de género y las masculinidades. Se valora de forma muy positiva cómo sus argumentos sobre estos temas han mejorado y ahora son más profundos y reflexivos, lo que favorece a que actualmente tengan más fuerza para opinar, debatir o cuestionar cuando ven en sus actos cotidianos acciones poco igualitarias. La tertulia permite así romper con el silencio y avanzar hacia una sociedad libre de violencia.

Además este cambio en los discursos viene derivado por el conocimiento científico que ha aportado la lectura y el debate de los textos leídos. La TPD responde a las necesidades de una formación basada en evidencias científicas (González-Manzanero, 2016; R. Flecha et al., 2014) y promueve la actualización e investigación científica, lo que conlleva a dotar de seguridad y fuerza a las acciones personales, que se apoyan en estas evidencias. Así mismo, se confirma que estos cambios son percibidos e identificados también por las personas de sus contextos más próximos.

Al respecto, hemos comprobado que, a raíz de participar en las TPDs, se ha modificado el discurso sobre la percepción del amor y la atracción, los tipos de masculinidades y de algunos mitos relacionados con la violencia de género, por tanto la formación en este espacio permite demoler falsas creencias sociales que las personas participantes tenían interiorizadas y a su vez, protegerse de la violencia de género.

Observamos así cómo han incorporado en sus discursos aspectos relacionados con la línea de investigación sobre la socialización preventiva (Flecha et al., 2005; Flecha et al., 2011; Gómez, 2004; Oliver y Valls, 2004; Valls et al., 2008) lo que les ha permitido profundizar sobre los modelos que tienen como atractivos en sus elecciones afectivo sexuales, quiénes les gustan y por qué. Esto lo valoran muy positivamente ya que les ha aportado bienestar en sus vidas y la seguridad de que están en el camino adecuado para favorecer comportamientos igualitarios.

A su vez, los cambios producidos en sus discursos en relación con la forma de entender los tipos de masculinidades vigentes en la actualidad (Duque, 2015; Gómez Alonso, 2004; Flecha et al., 2013) les ha hecho tomar conciencia del gran impacto que esto ha tenido en su persona y en sus conversaciones con su grupo de iguales. Se evidencia que han superado el modelo de MTD y ahora asumen las NAM como modelo de atracción.

Al mismo tiempo se va avanzando en la modificación de los discursos sobre ciertos mitos y estereotipos sociales vinculados con la violencia de género. En línea con las aportaciones de Duque (2006) y Flecha (2012), las personas participantes afirman haber integrado en sus explicaciones que la violencia de género se produce en todo tipo de relaciones, sean estables o esporádicas. Por tanto, se concluye que el tiempo que dura una relación no es un elemento relevante para la violencia de género y sí lo es la elección de un modelo de masculinidad hegemónica en las relaciones afectivo-sexuales.

Por otra lado, se demuestra cómo las tertulias han contribuido a que incorporen también en sus líneas de discurso la evidencia de que la violencia de género es una problemática social presente a nivel mundial, que afecta a mujeres de distintas edades, culturas o niveles académicos, aspecto enfatizado por autoras como Melgar y Valls (2010), Valls et al., (2007). Este hecho favorece en las personas que puedan identificar la violencia de género como un problema cercano o propio que le puede pasar a cualquier mujer.

Por último, las TPDs como espacio formativo han demostrado que, a través del diálogo igualitario y las relaciones dialógicas (Searle & Soler, 2004), ayudan a una construcción colectiva de conocimiento, sin que tenga que darse un consenso porque todas las opiniones se respetan por igual y todos y todas las participantes se escucharon en igualdad. Esto les ha proporcionado un cambio en su manera de dialogar al argumentar con pretensiones de validez y demostrando su capacidad para el diálogo, refrendando las bases de Habermas (2003) y de R. Flecha (1997) al reconocer su inteligencia cultural.

2.3. Cambio en el quehacer diario y las relaciones cotidianas.

De acuerdo con las aportaciones de Aubert et al., (2008) el contexto dialógico de las tertulias intensifica el aprendizaje instrumental, aportando conocimientos y recursos que sirven para la práctica cotidiana. Hemos comprobado cómo a través de la reflexión teórica de los textos y los debates surgidos en las TPDs las personas participantes conectan estas reflexiones con sus quehaceres diarios, poniendo en práctica lo leído. De esta manera van encontrando nuevos significados a sus actos a través de la relación, generando la creación de sentido, lo que conlleva la capacidad de transformación de sus propias vidas. Y esta nueva conexión con uno/a mismo/a les hace sentirse protagonistas creadores/as y transformadores/as de sus propias vidas, conclusión coincidente con el trabajo de Garvín et al., (2012).

Todo ello permite afirmar que tras la participación en las TPDs las personas destacan cambios en su quehacer diario, estos están relacionados con aspectos más personales, académicos o profesionales, y con sus entornos más próximos, tal y como expresan Roca Campos et al., (2015).

Respecto a los cambios que están introduciendo en sus vidas de índole más personal, hemos observado cómo están relacionados con una mayor seguridad en sí mismo/a y en sus acciones. El espacio de tertulia ayuda a manejar las emociones, a reforzar la identidad, a poder actuar con coherencia entre lo que piensan, sienten y hacen, así como a tener más seguridad para defender situaciones de desigualdad.

En los jóvenes participantes, especialmente, se denota un cambio en positivo, al cobrar fuerza y tranquilidad su propia identidad masculina igualitaria, sin tener que justificarla frente a la hegemónica. Este proceso les lleva a tomar conciencia de sus propios actos cotidianos y ser críticos con ellos cuando perciben que refuerzan la desigualdad, reconociendo de esta manera que son parte tanto del problema como de la solución y adoptando un posicionamiento de lucha por una sociedad más equitativa, igualitaria y libre de violencia, resultados similares con el trabajo de Serradell, Santa Cruz, & Mondejar, (2014) teniendo en cuenta que el estudio no se desarrolla en un contexto de tertulia dialógica.

Así mismo, hemos obtenido evidencias de que, a través de las TPDs, los y las participantes pueden identificar situaciones de desigualdad o de violencia cotidiana en sus vidas o contextos próximos, lo que les hace tener una actitud más activa y comprometida para poder cambiar esas realidades y romper el silencio. Observamos así, cómo el espacio de tertulia desarrolla el valor de la solidaridad, aspecto enfatizado por Elboj et al. (2006), no solo en el compartir del proceso formativo, sino que se amplía a sus contextos próximos o del entorno (amistades, familia, compañeros/as) actuando para prevenir o actuar ante situaciones violentas.

Por otra parte, en referencia a los cambios en sus quehaceres diarios relacionados con aspectos académicos o profesionales, se ha evidenciado que las personas participantes han transferido los conocimientos y debates de las tertulias a estos espacios. Afirman haber integrado en las clases y trabajos universitarios la perspectiva de género y masculinidades, incluso han presentado Trabajos Finales de Grado sobre temas directamente relacionados. Incluso algunas personas han pasado a la acción en sus prácticas profesionales aportando referencias sobre la línea de la socialización preventiva de la violencia de género (Duque, 2015, 2006; Flecha et al., 2005; Flecha et al., 2011; Gómez Alonso, 2004; Oliver y Valls, 2004; Valls et al., 2008) y la necesidad de rechazar conductas violentas desde los 0 años.

Al mismo tiempo, se va avanzando en la aceptación de involucrar a los hombres, junto con las mujeres, en el debate y reflexión para lograr la equidad de género y buscar soluciones a la violencia generada desde las masculinidades hegemónicas, de acuerdo con las aportaciones de distintos autores/as (Kaufman, 2001; Lang, Greig, & Connell, 2009; Martínez et al., 2014; Seidler, 2000) y organismos oficiales (Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo, 1994; IV Conferencia Mundial sobre Mujeres en Beijín, 1995). Y no se trata sólo de superar los arquetipos femeninos impuestos por la sociedad, sino también en superar los estereotipos masculinos tradicionales (Aubert et al. 2004).

Por último, y en referencia a los cambios en sus quehaceres diarios relacionados con sus entornos más próximos, se constata un cuestionamiento de sus relaciones cotidianas, así como una reflexión sobre las mismas, que en muchos casos deriva en cambios o transformaciones en esas relaciones, de acuerdo con Roca Campos et al., (2015). En general, todas las personas participantes reconocen el potencial del espacio de tertulia para tomar conciencia o fortalecer el criterio en la elección de sus amistades o relaciones afectivo-sexuales, cuestionando o rechazando actitudes propias de la masculinidad hegemónica, avanzando así en la desaparición de las mismas, al menos en sus entornos más próximos, en línea con las aportaciones de Castro Sandúa & Mara (2014).

Observamos además cómo, en la medida que van detectando actos poco equitativos en sus contextos familiares, y pese a la frustración o dolor que les genera, introducen reflexión o debate sobre cuestiones de género en sus hogares. Esto conlleva cambios más igualitarios en la organización de las tareas del hogar o en la propia dinámica familiar, y contribuye a superar los estereotipos sobre los papeles tradicionales que deben desarrollar las mujeres y los hombres de sus familias.

Un proceso similar lo encontramos en sus grupos de amistad, donde también encuentran situaciones dañinas en las relaciones provocadas por el modelo de atractivo socialmente creado hacia los hombres violentos, tal y como exponen varios autores y autoras (Aubert et al., 2011; Díez-Palomar et al., 2014; Flecha, 2012; Gómez, 2004; Padrós, 2012). Así se lo manifiestan a sus amigos y amigas, con la intención de ir generando pequeñas transformaciones en sus grupos, encaminadas a tener unas actitudes y relaciones igualitarias libres de violencia.

2.4. Cambio en la expresión del deseo, gustos y preferencias en la elección de las relaciones afectivo-sexuales.

Diferentes trabajos constatan la importancia de abordar los procesos que llevan a la violencia de género desde la socialización preventiva (Flecha et al., 2005, Flecha et al., 2011; Oliver y Valls, 2004; Valls et al., 2008). Una de las contribuciones clave de este estudio, es la constatación de que a través de espacios de diálogo e interacción, cómo son las TPDs, las personas participantes pueden reflexionar de manera crítica y replantearse sus propios procesos de socialización hacia determinados modelos de atractivo vinculados con la masculinidad hegemónica. Han podido profundizar en quién, por qué y cómo les gustan los hombres, lo que favorecido la transformación de sus deseos, gustos y preferencias en la elección de las relaciones afectivo-sexuales hacia las nuevas masculinidades alternativas como modelo de atracción, deseo e igualdad, conclusión coincidente con el trabajo de Gómez Alonso (2004).

Con este análisis hemos podido comprobar como las personas participantes han identificado la influencia que han recibido a lo largo de su proceso de socialización hacia determinados modelos de atractivo vinculados con la masculinidad hegemónica, de acuerdo con las aportaciones de distintos autores y autoras (Aubert et al., 2011; Díez-Palomar et al., 2014; Duque, 2006; Flecha, 2012; Levi-Martin, 2005; Padrós, 2012). Ahora rechazan estos modelos y se replantean sus propios modelos de atractivo en sus relaciones afectivo-sexuales, eligiendo libremente otras identidades masculinas.

Comentan, además, que esta comprensión les ha hecho ser conscientes de la distinción que hacían en sus preferencias afectivo-sexuales, relacionando las actitudes hegemónicas con chicos atractivos y sexys, y los chicos convenientes para tener una relación duradera como no excitantes (Bukowski et al., 2000; McDaniel, 2005). Las TPDs han motivado a romper con esta doble moral al combinar el lenguaje de la ética y el del deseo, e identificar estos dos aspectos como propios de las nuevas masculinidades alternativas, atractivas e igualitarias. Esta nueva identificación favorece la lucha contra la violencia de género y el logro de la igualdad en las relaciones afectivo-sexuales, tal y como ya habían identificado otros autores y autoras (Flecha, 2008; Flecha & Puigvert, 2010; Ríos y Christou, 2010).

El espacio formativo en torno a la tertulia parece ir generando también una actitud más crítica sobre los diferentes agentes de socialización, en concreto los medios de comunicación, desde los cuales algunas aportaciones (Aubert et al., 2010; Oliver y Santos, 2014) ya destacaban que se promociona el modelo de hombre violento como atractivo.

Al mismo tiempo, ponen el énfasis en llevar a su presente o futura práctica profesional espacios de reflexión sobre los procesos de socialización, para prevenir la atracción hacia el modelo hegemónico violento y promover las nuevas masculinidades alternativas como modelo de igualdad y atracción, en consonancia con aportaciones como las de R. Flecha et al., (2013) o Gómez Alonso (2004).

Todas estas ideas, constatan que, a través de este espacio, las personas participantes han reflexionado sobre temas que nunca antes se habían planteado, como quién les gusta, por qué les gusta y cómo gustan, lo que ha generado que puedan pensar sobre ello y cambiar su modelo de atracción y deseo hacia las nuevas masculinidades alternativas.

Afirman que su paso por la tertulia ha supuesto un punto de inflexión en su manera de ver y sentir sus relaciones afectivo-sexuales. Incluso hemos observado cómo algunas participantes se han dado cuenta de que han tenido relaciones dañinas con chicos tradicionales dominantes, identificándolas como violentas. Y esto ha contribuido al cambio en sus gustos y atracción hacia las nuevas masculinidades alternativas. En otras participantes el cambio se ve reflejado en el no cuestionamiento de su atracción por hombres igualitarios, cosa que antes sí ocurría al sentir la presión social de sus grupos de relación.

Este replanteamiento en sus gustos les lleva a tomar decisiones acerca de qué modelo de masculinidad quieren en sus relaciones afectivo-sexuales. Sus elecciones ahora toman un cariz racional al pensar en lo que quieren realmente y en lo que consideran que es más beneficioso para ellas y su mundo relacional, en la línea de lo que Elster (2002) denomina las elecciones racionales. Además, coincidiendo con este autor, el haber compartido sus reflexiones generadas en las TPDs con sus grupos de amistad les ha reforzado y condicionado aún más su atracción y consiguiente opción por un modelo de masculinidad alternativa.

El proceso que subyace a este cambio en las elecciones está directamente relacionado con el diálogo igualitario y la reflexión compartida propia de las tertulias, que ha llevado a un nuevo modelo de atracción en las participantes. Atracción que lleva asociada la elección.

En línea con las aportaciones de Gómez Alonso (2004), la acción comunicativa generada a través de las TPDs ha implicado la elección intersubjetiva o comunicativa en las personas participantes. El cambio en sus elecciones se ha basado a su vez en la democracia deliberativa (Elster, 2001) al incorporar sus argumentaciones para justificar ese cambio en las elecciones. Las argumentaciones, como ya se ha expuesto en apartados anteriores, han tenido pretensiones de validez, a través de la racionalidad comunicativa (Habermas, 2003).

Otro elemento que se ha destacado en el proceso de cambio en las elecciones de las relaciones afectivo-sexuales es la influencia positiva de los grupos de amistad hacia el modelo de nueva masculinidad alternativa, jugando éstos un papel socializador esencial, aspecto defendido por Giordano (2003). Así mismo, en esta faceta socializadora, la búsqueda del amor ideal sobresale y se acepta desde la concepción de una relación libre de violencia como demandaba Duque (2015) y las participantes son más conscientes de su libertad de elección para lograrlo, optando por hombres igualitarios “portadores de los valores soñados” en consonancia de lo defendido por Gómez Alonso (2004, p.86).

Por otro lado, se ha evidenciado que, en concordancia con las aportaciones de Beck y Beck-Gernsheim (2001), Giddens (2012) y Gómez Alonso (2004), todas las personas participantes identifican el componente social e interactivo del amor, la atracción y el deseo. Valoran cómo un aspecto clave haberlo integrado como un proceso de interiorización consciente y racional (Elster, 2002, 2001; Gómez Alonso, 2004; Seoane, 2004). Asumen que es un aprendizaje social y por tanto puede cambiarse, abandonando las interpretaciones irracionales y biológicas del amor y del deseo y adoptando un nuevo significado, sentido y acción en sus relaciones afectivo-sexuales, favoreciendo así la superación de la violencia de género.

Para finalizar, tal y como hemos expresado en otros apartados, la TPD es un espacio en el que se propicia una comunicación más igualitaria, lo que ha favorecido que los y las participantes se hayan sentido con la libertad de contar aspectos muy íntimos de sus vidas. Se destaca el valor de la igualdad de diferencias en este aprendizaje dialógico de la tertulia, posibilitando unas relaciones más igualitarias que ya puso en valor R. Flecha (1997). Esta construcción de un nuevo modelo de atracción coincide también con la aportación de Gómez Alonso (2004) sobre el hecho de “saber cómo nos influye lo social en lo personal, cómo y por qué nos enamoramos, de quiénes lo hacemos, cuáles son las influencias del entorno, cómo las interiorizamos y cuáles son los mecanismos que entran en funcionamiento” (p.133), dando razón a la dimensión instrumental de las TPDs.

2.6. Cambio en los contextos próximos.

Hemos encontrado evidencias de cómo las personas participantes comparten las reflexiones que se producen en el espacio de la tertulia en otros contextos fuera de la universidad, transfiriendo sus conocimientos y reflexiones a otros lugares, entornos relacionales y personas que no participan en la tertulia, como amistades, parejas o familiares.

De hecho, algunas de estas otras personas, motivadas por el entusiasmo que les transmitieron las y los participantes se decidieron a también a participar en las mismas, sumando nuevos cambios. Este compartir y motivar a la participación en las tertulias sigue así la línea de los resultados del trabajo de González-Manzanero (2016).

Además, los cambios generados en las relaciones familiares y sociales de los y las participantes aportan evidencias del poder transformador de las TPDs más allá del espacio de la Universidad, aspecto similar con las conclusiones del estudio de R. Flecha et al. (2003).

Un valor añadido de las tertulias analizadas lo constituyó también el hecho de que dos personas, dos años después de su participación, implementaron una tertulia pedagógica dialógica sobre género y masculinidades en un espacio diferente al universitario. Convencidas del poder transformador de las TPDs y de su empoderamiento como mujeres luchando por la igualdad, se han convertido en agentes activos de su propio cambio y de la extensión del mismo a otros contextos, algo que están logrando.

Estos cambios generados parecen ser también consecuencia del potencial transformador de las TPDs, que es amplificado por la dinámica centrífuga generada a través del aprendizaje dialógico y que se esparce por toda la comunidad, representada por los entornos más próximos de las personas participantes. Un aspecto que Aubert et al. (2004, 2008) refuerzan cuando defienden que al irse dando la interacción y el diálogo igualitario -aspectos propios del espacio de la tertulia- se va generando la transformación del contexto sociocultural. En este trabajo lo hemos podido constatar.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos podemos extraer una serie de conclusiones que responden a la consecución de los objetivos y a las preguntas de investigación de esta Tesis y que presentamos a continuación. Junto a éstas, haremos referencia a las limitaciones que entendemos que presenta este trabajo así como a las líneas de investigación que le podrían dar continuidad.

1. Revisión de los objetivos y respuesta a los interrogantes de la investigación

1. Con respecto al primer objetivo, que pretendía **identificar la incidencia de la implementación de espacios educativos dialógicos en la formación de los y las estudiantes de grado en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales en torno a la perspectiva de género y los estudios sobre masculinidades a través de la metodología de las tertulias pedagógicas dialógicas**, podemos concluir que:

- La Tertulia Pedagógica Dialógicas sobre Estudios de Género y Masculinidades ha permitido que 41 personas estudiantes de grado y alumnado egresado de las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Trabajo Social, del Centro Universitario La Salle, hayan tenido por primera vez un espacio de reflexión y formación sobre este tema en el ámbito universitario. Algo que les ha generado un proceso de concienciación de la necesidad de estar debidamente formadas y formados para desarrollar sus funciones de sensibilización, detección y prevención de la violencia de género en su presente o futura práctica profesional. Al mismo tiempo, la TPD como espacio abierto y diverso también ha contado con la participación de 11 personas allegadas a los y las participantes, de perfiles académicos o profesionales muy variados, y que también han iniciado en ellas un proceso de reflexión y actitud crítica ante las situaciones de desigualdad y violencia de género. Por extensión, y de una manera más indirecta, ha podido llegar a muchas otras personas que forman parte de los contextos más próximos (familiares, amistades, parejas) de los alumnos y alumnas participantes según los testimonios de éstos mismos.

- El alumnado participante al tener un mayor conocimiento y reflexión de las cuestiones relacionadas con el género y las masculinidades, tomó conciencia de la necesidad e importancia de incorporar en la formación inicial de sus grados asignaturas específicas en sus planes de estudios. Algo que les llevó a solicitar al equipo decanal de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle que se impartiera en sus estudios de Grado una asignatura específica sobre Género. Propuesta que quedó recogida en la memoria para la solicitud de verificación de los títulos de Grado correspondientes.

- A su vez, la TPD ha tenido un impacto en el alumnado participante, como su implicación y participación activa en la Comisión Naranja, iniciativa puesta en marcha en el año 2013 por el Departamento de Educación Social y Trabajo Social del Centro Universitario La Salle con la finalidad de promover la erradicación de la violencia de género.

- Poco a poco la TPD ha ido calando en el propio Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, empezando a participar en ella también profesorado y personal de administración y servicios, lo que ha generado algunos cambios en sus prácticas académicas o profesionales, como la consideración transversal del género en las asignaturas que imparten y la incorporación de un lenguaje inclusivo en ciertos servicios de la Universidad.

- Además, este espacio de tertulia se ha convertido en un punto de referencia para parte de la comunidad educativa de esta entidad, al que se deriva o acude ante situaciones de violencia de género por generar reflexión y concienciación sobre estos temas.

- Así mismo, las TPD, como actividad educativa, se ha considerado como un valor añadido de la oferta formativa del Centro, presentándose, por su singularidad, como un reclamo más en la comercialización de los Grados pertenecientes a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle.

2. Con relación al segundo objetivo que nos proponíamos: **identificar las posibilidades de las tertulias pedagógicas dialógicas como herramienta de transformación para la consecución de la equidad de género tanto en el lenguaje como en la acción en torno a la ética y al deseo**; concluimos que:

La lectura y el análisis de los datos expuestos nos permiten constatar que se ha logrado una incidencia en la dimensión transformadora hacia el avance de la equidad de género en las personas que ha participado en esta investigación, tanto en el lenguaje como en la acción en torno a la ética y al deseo. Los elementos transformadores relacionados con estas dimensiones se han estructurado alrededor de las categorías de análisis establecidas y de las preguntas de investigación propuestas:

2.1 La forma de entender la perspectiva de género y las masculinidades.

(a) Respecto a la formación sobre cuestiones de género y estudios de masculinidad, estas tertulias dialógicas han supuesto un espacio de descubrimiento, aprendizaje y desarrollo. Descubrimiento porque las personas participantes en la investigación –la mayoría estudiantes universitarias- antes de iniciarse en las tertulias, tenían un desconocimiento sobre estos temas, además de asumidos una serie de estereotipos, mitos o falsas creencias en torno a la equidad y la violencia de género. Aprendizaje, porque a través de la lectura dialógica y la reflexión compartida sobre los textos declaran haber ido construyendo conocimiento más profundo y tomando una actitud más proclive al aprendizaje, logrando así una comprensión intersubjetiva más compleja. Y desarrollo porque esta comprensión intersubjetiva les ha llevado a compartir su conocimiento y sus reflexiones también con las personas de sus entornos más próximos, ampliándolas e incorporándolas a sus vidas y realidades cotidianas.

(b) Las TPDs han logrado cambiar la visión que las personas participantes tenían sobre la cuestión del género y las masculinidades en dos aspectos fundamentales: por un lado, se ha superado la dimensión exclusora de la explicación biológica como justificación de las diferencias de roles entre hombres y mujeres, y por otro, se han cuestionado los estereotipos y falsas creencias en torno a las cuestiones de género y los procesos de socialización. A través de estos espacios formativos dialógicos han llegado a entender que estamos bajo la influencia de un proceso de construcción sociocultural y que puede ser transformado por ellos y ellas mismas.

(c) En línea con la conclusión anterior, las personas participantes se replantean el concepto de masculinidad, no como una atribución únicamente biológica, sino desde una construcción sociocultural que se va articulando mediante los procesos de socialización. En torno a la clasificación abordada de los tres tipos de masculinidad: la masculinidad tradicional dominante (DTM), la masculinidad tradicional oprimida (MTO) y las nuevas masculinidades alternativas (NAM); detectan en los hombres de sus vidas cada uno de estos modelos y se ha llegado a asumir que las NAM son la vía para lograr la igualdad y la superación de la violencia de género.

(d) La TPD dicen haberles hecho reflexionar sobre temas que nunca antes se habían planteado gracias a la lectura y el debate de los diferentes textos, la escucha y el respeto a los diversos argumentos y a compartir libremente sus planteamientos sin miedo a ser juzgadas/os por sus manifestaciones. Se constata que las personas participantes destacan el impacto que estas tertulias han tenido en sus vidas respecto a la perspectiva de género y las masculinidades, propiciando cambios sustanciales en su cotidianidad – efecto transformador-, por lo que subrayan la necesidad de trasladar estos espacios formativos a todas las esferas de su vida: profesionales, sociales y personales. En definitiva, dicen haber adquirido una nueva manera de pensar y de vivir, que favorece la consecución de la equidad de género y la superación del modelo de masculinidad tradicional dominante.

2.2 El discurso en torno a la cuestión del género y las masculinidades.

(a) El espacio de la TPD ha proporcionado, a través de la lectura y discusión de textos con contenidos basados en trabajos científicos, una mayor uso de argumentos basados en fuentes y autores/as acreditados/as científicamente por parte de las personas participantes en torno a la equidad y la violencia de género. Y esto les ha generado más seguridad a la hora de identificar y afrontar situaciones poco igualitarias en sus actos cotidianos, reconociendo así que la tertulia ha contribuido en sus participantes a romper con el silencio y a avanzar hacia una sociedad libre de violencia.

(b) El discurso de las personas participantes en estas tertulias sobre género y masculinidad ha ido transformándose en torno a tres cuestiones clave: la percepción sobre el amor y la atracción, los tipos de masculinidades y los mitos relacionados con la violencia de género. Respecto al primero, el cambio en su propia percepción del amor y la atracción viene en parte determinado porque dicen haber ido incorporando en su discurso aspectos relacionados con la línea de investigación sobre la socialización preventiva. La segunda cuestión clave, los tipos de masculinidades vigentes, son ahora identificados en sus discursos, rechazando el modelo de masculinidad tradicional dominante y adoptando como modelo de atracción las nuevas masculinidades alternativas. Y, por último, se rompen los mitos y las falsas creencias relacionadas con la violencia de género, asumiendo que ésta se puede dar en todo tipo de relaciones, sean estables o esporádicas y que es una problemática social presente a nivel mundial, que afecta a mujeres de distintas razas, culturas, situación socioeconómica, nivel formativo – laboral. etc.

(c) El cambio que las tertulias pedagógicas dialógicas ha generado en el discurso de las personas participantes se hace visible también en el cambio en su forma de dialogar. Como espacio formativo, parece haber proporcionado una nueva manera de construir conocimiento a través del diálogo igualitario y de argumentaciones con pretensiones de validez, demostrando que todas las personas que participan tienen capacidad para el diálogo e inteligencia cultural.

2.3 El quehacer diario y las relaciones cotidianas.

(a) Respecto a los cambios generados en su quehacer diario a nivel más personal, los y las participantes destacan cómo el espacio de la tertulia dialógica les ha animado a revisar su modo de estar en la vida, a partir de la consideración de las ideas recogidas en los textos leídos, y a reflexionar y revisar el sentido de sus actos cotidianos, adquiriendo una mayor seguridad en sí mismos/as y en sus acciones igualitarias. En definitiva, dicen haberles permitido adquirir una nueva identidad transformadora para lograr una vida más igualitaria, plena y feliz. Especialmente los hombres participantes han reforzado su identidad masculina alternativa, sin tener que justificarse frente a la hegemónica, y se han posicionado con más fuerza por una sociedad más equitativa y libre de violencia. Todos y todas asumen una actitud solidaria con la igualdad de género en sus contextos más próximos.

(b) El cambio en la práctica cotidiana académica y profesional de las personas participantes ha supuesto la incorporación de la perspectiva de género y las masculinidades a los trabajos académicos de sus estudios o al quehacer diario de su desempeño profesional. Dicen haber incorporado referencias sobre la línea de la socialización preventiva de la violencia de género y la necesidad de rechazar conductas violentas desde los 0 años, tanto a nivel formativo como laboral. Así mismo, las TPDs les han proporcionado una reflexión compartida sobre la importancia de incorporar tanto a mujeres como a hombres en la lucha por la igualdad, pues la participación en las mismas de ambos sexos ha sido un valor reconocido por todos y todas.

(c) En cuanto a los cambios generados en sus relaciones cotidianas, las personas participantes han llevado sus reflexiones de las tertulias a sus contextos más próximos, llegando a identificar y cuestionar sus relaciones, tanto familiares, como de amistad y/o afectivo-sexuales, y a reflexionar sobre ellas, basándose en los textos trabajados en estos espacios. Esto les ha conducido a rechazar de plano cualquier actitud masculina hegemónica tradicional en sus grupos relacionales y a defender y transformar sus ámbitos más cercanos.

Podemos concluir que la valoración que realizan las personas participantes de las TPDs, así como sus grupos de iguales y familia, sobre los cambios que han experimentado en sus quehaceres diarios, es que han sido altamente positivos para su vida personal y académica/profesional.

2.4 La expresión del deseo, gustos y preferencias en la elección de relaciones afectivo-sexuales.

a) A través de la reflexión conjunta propia de las TPDs, las personas participantes han podido valorar de una manera crítica sus propios procesos de socialización –resaltando los medios de comunicación como agentes clave en este proceso- y replantearse sus modelos de atracción. Si antes sus modelos de atractivo estaban basados en la masculinidad hegemónica, ahora lo están en las nuevas masculinidades alternativas, rompiendo así con la doble moral, al combinar el lenguaje de la ética y el del deseo. Además, las TPDs han contribuido a querer generar espacios similares en sus prácticas formativas y profesionales, para favorecer la reflexión sobre los procesos socializadores de los modelos de atractivo.

(b) Esta reflexión y replanteamiento en las TPDs ha conducido a muchas de las personas participantes a pensar por primera vez sobre sus gustos y atracciones, acerca de quién les gusta, cómo les gusta y porqué les atrae. Basándose en los textos de referencia de la tertulia y los debates y reflexiones alrededor de los mismos, han cambiado su propio modelo de atracción hacia las nuevas masculinidades alternativas, reforzando así su nueva manera de ver y sentir sus relaciones afectivo-sexuales.

c) Otra contribución de la tertulia, en conexión con la anterior, es la de haber generado un cambio en la elección de sus relaciones afectivo-sexuales. El repensar conjuntamente y asumir desde el diálogo igualitario este modelo de masculinidad alternativa como fuente de sus deseos y gustos les lleva a tomar decisiones racionales en la elección de sus relaciones. Compartir las también con sus grupos de amistad les ha beneficiado a la hora de sentirse seguras en sus elecciones y buscar el amor ideal con hombres igualitarios.

(d) En estas elecciones, las personas participantes identifican, gracias al espacio de reflexión compartida en las TPDs, el componente social en su concepción del amor, la atracción y el deseo. Y lo incorporan -a través de un aprendizaje social- como un elemento fundamental que han interiorizado de manera consciente y racional, a la vez que rechazan los argumentos irracionales y biológicos sobre el amor. Esta interiorización contribuye a querer tener relaciones afectivo-sexuales igualitarias y a no aceptar relaciones basadas en la violencia de género.

2. 5 Los contextos próximos.

(a) Las TPDs, al introducir cambios en la manera de pensar y reflexionar en las personas participantes, han contribuido también a que éstas hagan lo mismo en sus otros espacios relacionales, más allá de la Universidad. Así, se ha evidenciado cómo se han compartido no sólo las reflexiones, sino también directamente los textos leídos con personas de sus grupos relacionales, como familiares, amistades o parejas.

(b) Y este compartir reflexiones y textos con sus entornos más próximos ha generado que algunas personas allegadas a los y las participantes quisieran participar también de las tertulias, acudiendo de manera voluntaria y continua a las mismas, añadiendo así valor al efecto transformador de las TPDs.

(c) Este poder transformador y de cambio de las tertulias pedagógicas dialógicas se ve identificado de manera clara con la creación e implementación de una TPD sobre género y masculinidades en un centro sociocultural de Madrid por parte de dos personas participantes. De esta manera, la dinámica centrífuga de las tertulias se refleja más allá de la Universidad y toma nuevos caminos para llegar a toda la comunidad. Estos espacios de tertulias cobran sentido gracias a su base teórica, al aprendizaje dialógico y a sus siete principios.

En definitiva, a través de todo lo expuesto podemos concluir que esta investigación ha cumplido la finalidad para la que se inició: contribuir a la superación de la prevalencia de una masculinidad no igualitaria, desde el estudio de las posibilidades de transformación que entrañan experiencias formativas basadas en la interacción y la reflexión.

2. Limitaciones

Conscientes de que todo proceso investigador tiene sus condicionantes, las principales limitaciones de que entendemos que tiene esta investigación serían:

- Al tratarse de una investigación cualitativa, centrada en la Tertulia sobre Estudios de Género y Masculinidades desarrollada en el CSEU La Salle, hemos podido realizar un análisis más profundo y pormenorizado de los elementos transformadores de las tertulias pedagógicas dialógicas, pero sus resultados no tienen un carácter generalizable.
- Solo se ha analizado los modelos de relaciones afectivo-sexuales en el campo de las relaciones heterosexuales. Sería interesante indagar también en las relaciones homosexuales.
- Aun existiendo representatividad masculina en las tertulias, consideramos que ésta ha sido muy escasa, lo que limita presencia de figuras masculinas como sujetos participantes en la investigación.
- El hecho de que la convocatoria de las TPD se realizara fuera del horario lectivo, limitó la participación del alumnado y, por tanto, la incidencia de las mismas y la consideración de otros sujetos participantes en el estudio.

3. Prospectivas

Se plantean a continuación dos propuestas de futuras líneas de investigación que podrían seguirse para dar continuidad al estudio:

- Ahondar en la dimensión longitudinal del trabajo. En esta investigación ya se recogen los relatos comunicativos de dos personas, registrados dos años después de su participación en las tertulias. Esto ha permitido darle un carácter evolutivo al estudio constatando el impacto y las posibilidades de transformación que ha generado en estas dos personas las TPDs. Una posible vía de continuidad es proseguir con la recogida de datos a más participantes con el fin de analizar si los cambios se mantienen en el tiempo en el resto de personas participantes de las tertulias y si sus relaciones afectivo-sexuales son ahora más satisfactorias e igualitarias.

- Indagar sobre el impacto y las transformaciones que generan las TPDs en las personas de los contextos próximos a los y las participantes. Como ya se ha comentado en diversas partes de este documento, en esta investigación se han realizado relatos comunicativos a dos personas amigas de dos participantes, quienes además de corroborar transformaciones en sus amigas, manifestaron haber experimentado cambios ellas también en sus vidas y sus modos de pensar. Esto nos hace entender que si ampliamos la recogida de información a más personas de los entornos relacionales de los y las participantes podremos identificar más claramente el tipo de cambios que pueden haber producido en estos entornos.

En definitiva, y aunque quede mucho camino por recorrer para conseguir una sociedad libre de violencia, este trabajo ha pretendido aportar un mayor conocimiento científico en la línea de investigación de la socialización preventiva, iniciada por Jesús Gómez en su libro *El Amor en la Sociedad del Riesgo* (2004) y continuada por investigadoras e investigadores del CREA, constatando el potencial transformador de las tertulias pedagógica dialógica para la consecución de la equidad de género tanto en el lenguaje como en la acción en torno a la ética y al deseo.

Entendemos haber contribuido a constatar que a través de estos espacios, es posible cambiar el pensamiento, el gusto, el deseo y la preferencia de las elecciones en las relaciones afectivo-sexuales. Es posible, por tanto, soñar y lograr relaciones libres de violencia, más satisfactorias y que aúnen amor, pasión y felicidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C., Alonso, M.J., Padrós, M. y Pulido, M.A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 31-44.
- AHIGE. Asociación de Hombres por la Igualdad de Género. (2016). *Quiénes somos: objetivos*. Recuperado 20 de mayo del 2016 de <http://www.ahige.org/>
- Akande, A. (2001). Child abuse: Focus on a team approach for school teachers and counsellors. *Early Child Development and Care*, 169(1), 69-84.
- Alonso-Olea, M.J., Arandia, M., & Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 11, 1-7.
- Alonso-Olea, M.J., Mariño, R. y Rué, L. (2012). El espejismo del ascenso en la socialización de la violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73 (26,1), 75-88.
- Arandia, M., Alonso-Olea, M.J. y Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- ATLAS.ti (versión 7.5.10) [software de análisis cualitativo]. (2016). Berlín: GmbH.
- Aubert, A. (2011). Lectura dialógica: más espacios de lectura con más personas. *Escuela*, 2, 1-2.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, España: Graó.

- Aubert, A, Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, España: Hipatia.
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- Aubert, A; Melgar, P; y Padrós, M. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 73-82.
- Aubert, A., Melgar, P., & Valls, R. (2011). Communicative Daily Life Stories and Focus Groups: Proposals for Overcoming Gender Violence Among Teenagers. *Qualitative Inquiry* 17(3) 295 –303 DOI: 10.1177/1077800410397808
- Aubert, A., & Soler, M. (2007). Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. In J. L. Kincheloe & R. A. Horn (Eds.), *The Praeger Handbook of Education and Psychology* (1st ed., pp. 521–529). Westport: Praeger.
- Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona, España: Paidós (v.o. 1962).
- Baginsky, M. (2000). Training teachers in child protection. *Child Abuse Review*, 9 (1), 74-81.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. In M. Díaz & A. Giráldez (Eds.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23–38). Barcelona: Graó.

- Barbour, R. (2013) *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y Género. La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120. DOI: 10.7179/PSRI_2014.23.05
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona, España: Paidós.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (2008). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, España: Alianza Editorial (v.o. 1994).
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. En Institut Municipal d'Història (Barcelona), *Historia y fuente oral*. Revista Semestral del Seminario de Historia Oral del Departamento de Historia contemporánea de la Universidad de Barcelona, 1, (pp.87-97).
- Bolaños, C. (2003). Curriculum universitario género sensitivo e inclusivo. *Ciencias Sociales*, 101-102, 71-78
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Borràs, V.; Moreno, S.; Castelló, L. & Grau, A. (2012). Male Hegemony in Decline? Reflections on the Spanish. *Men and Masculinities* 15: 406, 406-423 doi: 10.1177/1097184X12455399
- Branz, JB. (2015). Ser macho y jugar al rugby. Estudio sobre masculinidades y sociabilidad entre hombres de sectores dominantes de la ciudad de La Plata. *Masculinities and Social Change*, 4(3), 298-320. doi: 10.17583/MCS.2015.1613
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Morata.

- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Machado Nuevo Aprendizaje (v.o. 1997).
- Burgués, A., Oliver, E., Redondo, G., y Serrano, A. (2006). Investigaciones mundiales sobre violencia de género en la universidad. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación*. Santander, 22, 23, y 24 de septiembre. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376722>
- Bukowski, W.; Sippola, L.; & Newcomb, A. (2000). Variations in patterns of attraction of same-and other sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36, 147-154.
- Capllonch, M., Alegre, R.M. y Pérez, M.D. (2012). Luces y sombras en la formación sobre prevención y violencia de género. Valoración y percepción del profesorado, estudiantado y movimientos sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73 (26,1), 57-74
- Caribí, A. Y Armengol, J.M. (Eds.) (2008). *La masculinidad a debate*. Barcelona, España: Icaria.
- Casals, J. (2004). Un lugar donde las personas se atreven a soñar. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 80-85.
- Castro Sandúa, M., & Mara, L.C. (2014). The Social Nature of Attractiveness: How to Shift Attraction from the Dominant Traditional to Alternative Masculinities. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(2), 182-206. doi: 10.4471/rimcis.2014.36
- Chomsky, N. (1988). *Language, mind and politics*. New York: Black Rose Books.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. New York: Cambridge University Press.

- Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444
- Comisión Europea (2009c). *Gender and Education (and Employment): Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers*. Bruselas: Comisión Europea
- Comunidades de Aprendizaje. (2016a). *Actuaciones de Éxito: Tertulias Dialógicas*. Recuperado 3 de junio del 2016 de <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016b). *Tertulias Pedagógicas Dialógicas*. Recuperado 3 de junio del 2016 de <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/tertulias-pedagogicas-dialogicas-tpd/>
- CONFAPEA. Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas (2010). *Manual de Tertulia Literaria Dialógica*. Barcelona, España: CONFAPEA.
- Connell, R. (2012). Masculinity research and global change. *Masculinities and Social Change*, 1, 4-18. doi:10.4471/MCS.2012.01
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdés, T. y Olavarría, J. *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 31-48). Chile: Isis Internacional.

Consejo General del Poder Judicial (España). Sección de Estadística Judicial. (2015). *La violencia sobre la mujer en la estadística judicial: Datos anuales de 2015*. Recuperado de <http://www.poderjudicial.es/cgpi/es/Temas/Estadistica-Judicial/Informes-estadisticos-periodicos/La-violencia-sobre-la-mujer-en-la-estadistica-judicial--Datos-anuales-de-2015>

De Botton. L., Puigdellívol, I. y De Vicente, I. (2012). Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73 (26,1), 41-55

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2016). *Portal Estadístico para la Violencia de Género*. <http://estadisticasviolenciagenero.msssi.gob.es/>

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2015). *Macroencuesta de Violencia Contra la Mujer 2015*. Avance de Resultados. Recuperado de http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/AVANCE_MACROENCUESTA_VIOLENCIA_CONTRA_LA_MUJER_2015_05-04-15.pdf

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2013). *Estrategia Nacional para la erradicación de la violencia contra la mujer (2013 - 2016)*. Recuperado de <http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/planActuacion/estrategiaNacional/home.htm>

- De Miguel, V. (2015). *Percepción de la Violencia de Género en la Adolescencia y la juventud*. Recuperado de http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/pdf/Libro20_Percepcion_Social_VG_.pdf
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Díaz-Aguado, M.J. (2012). *La Juventud Universitaria ante la Igualdad y la Violencia de Género*. Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid y Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2011/estudio/juventud_universitaria.htm
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de educación*, 362, 348-379.
- Díez-Palomar, J., Capllonch, M., & Aiello, E. (2014). Analyzing Male Attractiveness Models From a Communicative Approach: Socialization, Attraction, and Gender-Based Violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7)844-849, doi:10.1177/1077800414537205
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona, España: El Roure Ciencia.

- Duque, E. (Coord. a). (2015). *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Elboj, C., Flecha, A., e Iñiguez, T. (2009). Modelos de atracción y elección de la población adolescente y su relación con la violencia de género. Propuesta para su prevención en base a los principios metodológicos de las comunidades de aprendizaje. *Contextos Educativos*, 12, 95-114.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, España: Graó.
- Elboj, C., Puigvert, L., y Redondo, G. (2006). Cómo afrontar la violencia de género en las universidades. Modelo Harvard y modelo UB. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación*. Santander, España, 22, 23, y 24 de septiembre. Recuperado de <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/docencia-igualdad/documentos/como-afrontar-la-violencia-de-genero-en-las-universidades-modelo-de-harvard-y-modelo-ub.pdf>
- Elboj, C., y Ruíz, L. (2010). Trabajo social y prevención de la violencia de género. *Trabajo Social Global*, 1 (2), 220-233.
- Elster, J. (2001). *Sobre las pasiones. Emoción, adicción y conducta humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Elster, J. (Ed.). (2001). *La democracia deliberativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona, España: Paidós.
- European Union Agency for Fundamental Rights-FRA (2013). *European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance*. Recuperado de http://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_en.pdf

European Union Agency for Fundamental Rights-FRA (2014). *Violence against women: an EU-wide survey. Main results*. Recuperado de http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_es.pdf

European Union Agency for Fundamental Rights-FRA (2014). *European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Main results*. Recuperado de http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-eu-lgbt-survey-main-results_tk3113640enc_1.pdf

EURYDICE (2011). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Madrid, España: Ministerio de Educación.

Flecha, A. (2012). Educación y prevención de la violencia de género en menores. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1 (2) ,188-211. doi:10.4471/generos.2012.09

Flecha, A.; & Puigvert, L. (2010). Contributions to social theory from Dialogic Feminism: Giving voice to all women. In D. Chapman (Ed.), *Examining social theory* (p. 161-174). New York, NY:Peter Lang.

Flecha, A., Puigvert, L. y Redondo, G. (2005) Socialización Preventiva de la Violencia de Género. *Feminismo/s*, 6, 107-120

Flecha A., Pulido, C., & Christou, M. (2011). Transforming violent selves through reflection in critical communicative research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 246-255. doi: 10.1177/1077800410397803.

Flecha, R. (2011). Vilanova. La caída del feudalismo universitario español. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4 (2), 115-132.

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura Y Educación*, 21(2), 157–169.

- Flecha, R. (2008). Aprendizaje dialógico: Creación de sentido. Bilbao: Iikas.Kom, Congreso de Comunidades de Aprendizaje. Conferencia no publicada.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, España: Paidós.
- Flecha, R., García, R. y Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140-161. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224
- Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*. 2(1), 88-113. doi: 10.4471/rimcis.2013.14
- Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M., & Arbós, A. (2014). Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4 (2), 131-150. doi: 10.4471/remie.2014.08
- Flecha, R., & Soler, M. (2013) Turning difficulties into possibilities:engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43:4, 451-465. doi:: 10.1080/0305764X.2013.819068
- Flecha, R., Vargas, J., y Dávila, A. (2004). Metodología comunicativa critica en la investigación de las ciencias sociales: la investigación Workaló. *Lan Harremanak*, 11, 21-33.
- Flecha, R. y Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 87-100. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: El Roure Ciencia.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Fuller, N. (2012). Repensando el Machismo Latinoamericano. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 114-133. doi: 10.4471/MCS.2012.08
- Fundación ANAR (2015). *Informe Violencia de Género 2014. Teléfono ANAR*. <http://www.anar.org/wp-content/uploads/2015/05/Informe-Tel%C3%A9fono-ANAR-Violencia-G%C3%A9nero-2014.pdf>
- Fundación ANAR (2016). *Acoso escolar: I estudio sobre el "bullying" según los afectados y líneas de actuación*. Recuperado de: <http://www.anar.org/wp-content/uploads/2016/04/Estudio-Bullying-Según-los-Afectados-Abril-2016.pdf>
- García-Lastra, M. (2010). La voz de las mujeres en la universidad. *RASE. Revista de Asociación de Sociología de la Educación*, 3(3), 357- 368.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 20, 199-220. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10525851011>
- García-Lastra, M.; Díaz-Díaz, B. (2013). Equality of Opportunities at Spanish Universities?: Learning from the Experience. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 2(3), 255-283. doi: 10.4471/generos.2013.29
- García-Yeste, C., (2014). Overcoming Stereotypes Through the Other Women's Communicative Daily Life Stories. *Qualitative Inquiry* Vol. 20(7) 923 –927 DOI: 10.1177/1077800414537218

- Garvín., Fernández-González, S., y González-Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: con el libro en la mano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 113–118.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre: Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Gilmore, D. (2008). Culturas de la masculinidad. En Carabi, A. y Armengol, M. (Eds.), *La masculinidad a debate* (pp. 33-46) Barcelona, España: Icaria.
- Giddens, A. (2012). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, España: Catedra.
- Giddens, A. (2003) *La construcción de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu (v.o. 1984).
- Gini, G., & Espelage, D. L. (2014). Peer victimization, cyberbullying, and suicide risk in children and adolescents. *The Journal of the American Medical Association*, 312(5), 545–546. doi:10.1001/jama.2014.3212
- Giordano, P. C. (2003). Relationships in adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29, 257-281. doi:10.1146/annurev.soc.29.010202.100047
- Goldman, J.D.G. (2007). Primary school students-Teacher's knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 534-540.
- Gómez Alonso, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona, España: El Roure.
- Gómez Alonso, J. (2004b). Metodología comunicativa crítica. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, España: La Muralla.

- Gómez Alonso, J.; Latorre, A.; Sánchez, M.; y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, España: El Roure.
- Gómez González, A. (2014). How Friendship Generates Key Research Questions That Help to Overcome Gender-Based Violence: A Personal Narrative. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 934-940.
- Gómez González, A., y Díez Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Revista Electrónica Teoría de La Educación: Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 10(3), 103–118.
- Gómez González, A., y Holford, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 21–30.
- Gomez González, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245.
- Gómez González, A., Siles, G., & Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1).
- González-Manzanero, V. (2016). *De la formación permanente del profesorado a la formación dialógica de la comunidad: análisis de una tertulia pedagógica comunitaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- González Pagés, J.C. (2010). *Macho, varón, masculino*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial de la Mujer.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona, España: Paidós.

Habermas, J. (2003). *Teoría de la Acción Comunicativa, Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social y Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, España: Taurus (v.o. 1981).

HeD. Hombres en Diálogo. (2016). *Objetivos generales*. Recuperado 20 de mayo del 2016 de <http://www.homesendiale.org/es/qui-som/>

Igareda, N. y Bodelón, E. (2013). Las violencias sexuales y el acoso sexual en el ámbito universitario español. *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, Vol. VII, N. 2, 65-79.

INCLUD-ED Project. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. (2006-2011). 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. Recuperado de <http://creaub.info/included/>

INCLUD-ED. (2012). *Final Report*. Brussels: Directorate-General for Research, European Commission. Recuperado de <http://creaub.info/included/results/>

Infesta, G.; Vicente, A. y Cohen, I. (2012) Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en ciencias sociales. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 233-244.

James, H.W.; West, C.; Deters, K.E. & Armijo E. (2000). Youth Dating Violence. *Adolescence*, 35,139, 455-466.

Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis*, (pp. 63-81). Santiago de Chile: Isis Internacional

Kaufman, M. (2001). Building a movement of men working to end violence against women. *Development*, 44(3), 9-14. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.development.1110254>

- Kimmel, M.S. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres, 24, (pp. 49-61). Santiago de Chile: Isis Internacional.
- Kury, H., Obergfell-Fuchs, J., & Woessner, G. (2004). The extent of family violence in Europe. A comparison of National Surveys. *Violence Against Women, 10* (7), 749-769.
- Krueger, R. (1991) El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid, España: Pirámide.
- Larena, R. y Molina, S. (2010). Violencia de género en las universidades: investigaciones y medidas para prevenirla. *Trabajo Social Global, 1* (2) 202-219.
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange, 17*(4), 63–84.
- Levi-Martin, J. (2005). "Is power sexy?" *American Journal of Sociology, 111, 2*, 408-446.
- Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, Boletín Oficial del Estado, 313; 21760; pp. 42155-42197 (2004).
- Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, Boletín Oficial del Estado, 71; 6115; pp. 12611- 12645 (2007).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, Boletín Oficial del Estado, 89; 7786; pp. 16241-16260 (2007).
- Loza, M. (2004). Tertulias literaria. *Cuadernos de Pedagogía, 341*,66-69.

- Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M. & Alvarez, P. (2016). (Im)Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11.
- Marqués, J. V. (1997). Varón y patriarcado. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres, 24, (pp. 17-31). Santiago, Chile: Isis Internacional/FLACSO-Chile.
- Martínez-González, A., Rodríguez Fernández-Cuevas, A., Bonell-García, L. (2014). Looking to Men: An Approach to the Perception that Male and Female University Students of Primary and Nursery Teaching have about men. *Masculinities and Social Change*, 3 (1), 1-17. doi: 10.4471/MCS.2014.39
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mayes, L. C., y Cohen, D. J. (2004). *Guía para entender a tu hijo del Centro Yale de estudios infantiles*. Madrid, España: Alianza editorial.
- McDaniel, A. (2005). Young Women's Dating Behavior: Why Not Date a Nice Guy? *Sex Roles*, 53, 5-6, 347-359. doi:10.1007/s11199-005-6758-z
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, España: Paidós.
- Mead, M. (1982). *Sexo y temperamento*. Barcelona, España: Paidós.
- Melgar, P. (2012). Prevención de la violencia de género. *Escuela*, 5, 3-4.
- Melgar, P. y Valls, R. (2010). "Estar enamorada de la persona que me maltrata": socialización en las relaciones afectivas y sexuales de las mujeres víctimas de violencia de género. *Trabajo Social Global*, 1 (2), 149-161.

Menjivar, M. (2010). *La masculinidad a debate*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2014-2016)*. Recuperado de <http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/planActuacion/home.htm>

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2006). *Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género (2007-2008)*. Recuperado de <http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/planActuacion/otrasMedidas/home.htm>

Muñoz Galiano, I.M (2008) *Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias* (Tesis doctoral). Granada, España: Universidad de Granada

Olavarría, J. (2001). Hombres e Identidades: crisis y Globalización. En Olavarría, J. (Editor) *Hombres: identidad/es y violencia. 2º Encuentro de Estudios de Masculinidades: identidades, cuerpos, violencia y políticas públicas* (pp.13-35). Santiago, Chile: FLACSO-Chile/Universidad.

Oliver, E. (2010-2012). *Espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género*. Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento. Plan Nacional I+D+I.

Oliver, E. & Santos, T. (2014). Socialización preventiva ante el Ciberacoso. *Communication & Social Change*, 2(1), 87-106. doi:10.4471/csc.2014.09

- Oliver, E., Soler, M. & Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (2), 207-218.
- Oliver, E. y Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona, España: El Roure.
- ONU. (1994). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Resolución de la Asamblea General, 20-12-1993. (Doc. G.A Res. 48/104). Recuperado de: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/48/104&Lang=S
- Orlandi, R.; Beiras, A. & Filgueiras, M. (2008). ¡Ya soy papa! Los sentidos dados a la paternidad y las prácticas de cuidado de los hijos por padres adolescentes y sus implicaciones en la construcción de la masculinidad. En Ramírez, J. y Uribe, G. (coords.) *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres* (pp.217-230). Madrid, España: Plaza y Valdés.
- Padrós, M. (2012). Modelos de atractivo masculinos en la adolescencia. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 165-183. doi: 10.4471/MCS.2012.10
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14, 206–221. doi:10.1080/13811118.2010.494133
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>
- Pérez-Sánchez, R. y Viquez-Calderón, D. (2010) Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 23-24, 87-101.

- Pérez Serrano, G. (1999) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I. Métodos. Madrid, España: La Muralla
- Puigvert, L. (Coord. a). (2008-2010). *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad: Instituto de la Mujer.
- Puigvert, L. (2001). Feminismo dialógico. Aportaciones de las “otras mujeres” a la transformación social de las relaciones de género. En E. Beck-Gernsheim; J. Butler, y L. Puigvert. *Mujeres y transformaciones sociales*. (pp.31-57). Barcelona, España: El Roure.
- Puigvert, L.; Muñoz, B. (2012). Estudios de género. Barreras y aportaciones al debate teórico internacional desde las voces de las otras mujeres. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1 (1), 4-27. doi:10.4471/generos.2012.01
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295–309.
- Quintanilla, R., Sánchez-Loyo, L.M., Correa-Márquez, P. & Luna-Flores, F. (2015). Proceso de Aceptación de la Homosexualidad y la Homofobia Asociados a la Conducta Suicida en Varones Homosexuales. *Masculinities and Social Change*, 4(1), 1-25. doi: 10.4471/MCS.2015.58
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143–162.
- Ramírez, J. (2008). Ejes estructurales y temáticos de análisis del género de los hombres. Una aproximación. En Ramírez, J. y Uribe, G. (Coords) *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres* (pp. 85-112). Madrid, España: Plaza y Valdés.

Ramis, M., Martín, N., & Íñiguez T., (2014). How the Dialogue in Communicative Daily Life Stories Transforms Women's Analyses of Why They Suffered Gender Violence. *Qualitative Inquiry* Vol. 20(7) 876 –882 DOI: 10.1177/1077800414537210

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, *Boletín Oficial del Estado*, 260; 18770; pp. 44037- 44048 (2007).

Redondo-Sama, G. (2016). Dialogic Leadership and New Alternative Masculinities: Emerging Synergies for Social Transformation. *Masculinities and Social Change*, 5(1), 70-91. doi: 10.17583/MCS.2016.1929

Renold, E. (2001). Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 469-385. <http://dx.doi.org/10.1080/01425690120067980>

RIAM. Red Iberoamericana y Africana de Masculinidades. (2016) *¿Quiénes somos y que hacemos?* Recuperado 20 de mayo del 2016 de <http://redmasculinidades.blogspot.com.es/>

Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital* ,11(3), 485-507. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.654>

Ríos, O., y Christou, M. (2010). Más allá del lenguaje sexista. Actos comunicativos en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. *Signos*, 43 (2), 311-326.

Roca Campos, E., Gómez, A., & Burgués, A. (2015). Luisa, Transforming Personal Visions to Ensure Better Education for All Children. *Qualitative Inquiry*, 1-8. doi: 10.1177/1077800415614026

- Rodríguez, J.A. (2014). When man falls provider. Masculinity, unemployment and psychological distress in the family. A methodology for the search of affective normalization. *Masculinities and Social Change*, 3 (2), 173-190. doi: 10.4471/MCS.2014. 49
- Rodríguez, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99.
- Rodríguez-Navarro, H., Ríos, O., Racionero, S., & Macías, F. (2014). New methodological Insights into Communicative Acts that Promote New Alternative Masculinities. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 870-875. doi:10.1177/1077800414537209
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós (v.o. 1990).
- Roldán, E. (1998) Los grupos de discusión en la investigación en Trabajo Social y Servicios sociales. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 133-144.
- Rué, L., Martínez, I., Flecha, A. & Álvarez, P. (2014). Successful Communicative Focus Groups With Teenagers and Young People: How to Identify the Mirage. *Qualitative Inquiry*, 20(7) 863–869. doi:10.1177/1077800414537208.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (4th ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, L. y Pulido, M.A. (2012). Las tertulias literarias dialógicas. *Escuela*, 4, 1-3.
- Salguero. M. (2008). Ni todo el poder ni todo el dominio: identidad en los varones, un proceso de negociación entre la vida laboral y familiar. En Ramírez, J. y Uribe, G. (coords.) *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres* (pp.247-268). Madrid, España: Plaza y Valdés.

- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320–335.
- Santos, T., Bas-Peña, E., e Iranzo, P. (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73 (26,1), 25-39.
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Schön, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid, España: Cátedra (v.o. 1969).
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona, España: El Roure.
- Seidler, V. J. (2000) *La sinrazón masculina*. D.F., México: Paidos.
- Seidler, V. J. (2006). *Masculinidades. Culturas globales y vidas íntimas*. Barcelona, España: Montesinos.
- Seidler, V. (2008). La violencia: ¿el juego del hombre? En Ramírez, J. y Uribe, G. (Coords) *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres* (pp. 113-129). Madrid, España: Plaza y Valdés.
- Secretaría de Estado de Seguridad. Ministerio del Interior. (2015). *Informe sobre incidentes relacionados con los delitos de odio en España*. Recuperado de http://explotacion.mtin.gob.es/oberaxe/documentacion_descargaFichero?bibliotecaDatold=4084

- Seoane, J. (2004). *Del sentido moral a la moral sentimental. El origen sentimental de la identidad y la ciudadanía democrática*. Madrid, España: Siglo Veintiuno de España editores.
- Serradell, O., Santa Cruz, I., & Mondejar, E. (2014). Can the men's movement attract young men? The men in dialogue association. *Journal of Gender Studies*, 1(12), 677-688. <https://doi.org/10.1080/09589236.2013.872556>
- Sipi3n, C. (2008). Patriarcado, masculinidad y violencia. Posibles relaciones conceptuales. *Magenta, Revista sobre masculinidades y g3nero*, 1, 10-15.
- Smith, P.H., White, J.W., & Holland, L. (2003). A Longitudinal Perspective on Dating Violence Among Adolescent and College-Age Women. *American Journal of Public Health*, 93(7), 104-110.
- Soler, M. (2003). Lectura dial3gica. La comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky y M. Soler (Comps.). *Contextos de alfabetizaci3n inicial*, (pp. 47-63). Barcelona, Espa1a: ICE/ Horsori.
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43(2), 363-375.
- Sord3, T., & Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dial3gicos y actos comunicativos de poder en la investigaci3n. *Revista Signos*, 43(2), 377-391.
- Stake, R. E. (1998). *Investigaci3n con estudio de casos*. Madrid, Espa1a: Morata.
- Straus, M. (2004). Prevalence of violence against Dating Partners by Male and Female University Students Worldwide. *Violence Against Women*, 10, 7, 790-811 doi: 10.1177/1077801204265552

- Svensson, B. y Janson, S. (2008). Suspected child maltreatment: Preschool staff in a conflict of loyalty. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 25-31.
- Tellado, I., López-Calvo, L., & Alonso-Olea, M.J (2014). Dialogic Design of Qualitative Data Collection for Researching the Mirage of Upward Mobility. *Qualitative Inquiry*, 20(7) 856–862. doi: 10.1177/1077800414537207
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 7(14), 113.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNICEF (2014). *Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children*. Recuperado de: [http://files.unicef.org/publications/files/Hidden in plain sight statistical analysis EN 3 Sept 2014.pdf](http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf)
- Universidad de Granada. Secretariado de Igualdad y Conciliación. (2016). *Protocolo para la Prevención y Respuesta ante el Acoso*. Recuperado de <http://canal.ugr.es/wp-content/uploads/2016/11/Protocollo-acoso.pdf>
- Valls, R. (2006-2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Plan Nacional I+D+I Secretaria de Estado de Universidades e Investigación. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Valls, R., Duque, E., y Puigvert, L. (2008). Gender Violence amongst teenagers: socialization and prevention. *Violence against women*, 14 (7), 759-785.
- Valls R., Oliver E., Sánchez Aroca M., Ruiz Eugenio L., y Melgar P., (2007). ¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 25, nº 1, 219-231.
- Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., & Garcia-Yeste, C. (2016). Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain. *Violence Against Women*, 1-21. doi: 10.1177/1077801215627511
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71–87.
- Valles, M.S. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis Psicología.
- Vasquez del Aguila, E. (2013). Hacerse hombre: algunas reflexiones desde las masculinidades. *Política y Sociedad*, Vol.50 Núm. 3, 817-835.
- Vidu, A., Schubert, T., Muñoz, B., & Duque, E. (2014). What Students Say About Gender Violence Within Universities: Rising Voices From the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry*, Vol. 20(7), 883-888. doi: 10.1177/1077800414537211
- Vygotski, L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Tercera re.). Barcelona, España: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, España: Paidós.