

El proyecto "Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz" ha planteado una revisión del concepto de violencia, estableciendo vínculos entre las distintas formas de expresión de la misma. Se analizan las iniciativas educativas agrupadas en enfoques centrados en los estudios sobre masculinidad y género, sobre resolución de conflictos y desarrollo de habilidades y los que abordan la violencia de género. Nuestra propuesta, concebida como un programa continuado en educación primaria y secundaria, se ha basado en la investigación acción y en la participación de profesorado y alumnado de España, Alemania, Italia y Dinamarca.

PALABRAS CLAVE: *Educación; Violencia de género; Adolescencia; Investigación-acción.*

## Educación para el presente sin violencia: Masculinidades, violencia sexista e interculturalidad\*

pp. 5-17

Fernando Barragán Medero Universidad de La Laguna\*\*

La violencia de género es una expresión ilegítima de poder ejercida sobre personas, con una peculiaridad que la diferencia de otras formas de violencia: generalmente es selectiva, es decir, se ejerce mayoritariamente sobre mujeres, adolescentes y niñas. El término ha sido cuestionado desde diferentes enfoques teóricos (Tubert, 2003) defendiendo que debería denominarse violencia sexual o violencia sexista cuando se explica como una expresión de la discriminación o desigualdad entre mujeres y hombres. Sea cual sea su denominación, lo cierto es que la violencia contra las mujeres, las adolescentes y las niñas es una forma de cruel-

dad humana insoportable e inaceptable, por lo que existe un compromiso ineludible de la educación para erradicarla.

### Currículum y violencia

Existen cuatro aspectos fundamentales que contribuyen al aprendizaje de la violencia de género: la socialización de género, la legitimación social de la violencia, la fragmentación de la violencia y el currículum oculto (Barragán, 2005). En primer lugar, la socialización de género ha generado la inculcación de estereoti-

\* Agradecemos la financiación y colaboración de la Comisión Europea (Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad) y del Gobierno de Canarias, Consejería de Empleo y Asuntos Sociales (Instituto Canario de la Mujer y Dirección General de Juventud) en relación con el proyecto "Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz". Las instituciones mencionadas no comparten necesariamente las opiniones y puntos de vista expuestos en este y los siguientes artículos referidos al proyecto.

\*\* Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. E-mail: fbarraga@ull.es. El autor es coordinador del grupo de investigación *Itaca* de género, masculinidades, violencia de género e interculturalidad de la Universidad de La Laguna.

✉ Artículo recibido el 22 de marzo de 2006 y aceptado en mayo de 2006.

pos de género en modelos bipolares (femeninos, masculinos) contraponiendo afectividad y agresividad. En segundo lugar, la legitimación social de la violencia permite y tolera las expresiones de violencia en la guerra, el deporte, los libros o los videojuegos y la publicidad, sin que se lleve a cabo un análisis crítico de estas formas de expresión. En tercer lugar, la fragmentación de la violencia impide establecer vínculos explicativos entre los diferentes tipos de violencia, por ejemplo al no relacionar la concepción patriarcal de la masculinidad con el ejercicio de la violencia como forma de “entender ser hombre”. Y en cuarto lugar, el currículum oculto expresa de forma implícita y explícita lecciones sobre la violencia como un valor positivo.

La innovación principal que supone el programa “Educación para el presente sin violencia” es la construcción de un currículum integrado que por primera vez relaciona conceptualmente –en la teoría y la práctica– Masculinidades, Preferencia Sexual y Homofobia, Violencia de Género, Educación Sentimental, Interculturalidad, Familias y Violencia y Cultura de Paz. Así mismo, hemos considerado necesario el abordaje de todas las formas de violencia: física, psicológica, sexual, económica, estructural, política, espiritual y simbólica, así como los diferentes ámbitos en los que se manifiesta: la guerra, el deporte, la familia, las escuelas, la publicidad.

Desde la perspectiva práctica del currículum algunos autores (Miller y Seller, 1985) han señalado que deberían incluirse en el currículum ciertos temas, como el desarrollo de actitudes democráticas o el aprendizaje de la convivencia y la ciudadanía (citado en Moreno, 1999, 134-135); pero ello es especialmente incuestionable cuando se trata de un tema de derechos humanos, como es la violencia de género, que atenta directamente contra los derechos de las mujeres y de algunos hombres. Se plantea la utilización de “una fuente de centros organizadores” a partir de los problemas sociales como “el conflicto” (Beane, 2005). Como ha señalado Bolívar (1999, 150) al referirse al “giro postmoderno frente a la modernidad crítica”, el currículum se orienta hacia “la preocupación, cuidado y relación con el otro”. Igualmente recupera la idea de

currículum entendido como “curso de la vida” (Slattery, 1995, 252 y ss.), de forma que “la actividad educativa se dirige a una «política de la vida»: desarrollar al individuo en dimensiones afectivas, cuidado y preocupación por el otro, desarrollo de experiencias autobiográficas, etc.; y el acto didáctico es una narrativa de experiencia” (Bolívar, 1999, 160). Por lo demás, la integración del currículum –señala Beane (2005, 29-30)– se basa en una organización del mismo en torno a problemas y temas que “tienen importancia personal y social en el mundo real”; la integración del conocimiento en el contexto de los centros organizadores; y que permita que “el alumnado integre las experiencias curriculares en sus propios esquemas de significado y que tengan experiencia del proceso democrático de la resolución de problemas”.

Las principales líneas de intervención educativa, en este sentido, se han centrado en: los enfoques sobre la masculinidad y su vinculación con el sexismo y la violencia; la resolución de conflictos y el aprendizaje cooperativo utilizando la construcción de normas y valores; y los programas centrados exclusivamente en la violencia entre iguales, también denominada violencia escolar, que ha dado lugar a los programas de educación para la convivencia y educación en valores y a los programas centrados exclusivamente en la violencia de género, que básicamente plantean la existencia bien de perfiles de agresor y agredida o los denominados ciclos de la violencia. En todos los casos el énfasis predominante se ha puesto en las víctimas o en los agresores, pero los programas de intervención educativa no pueden olvidar que es necesario trabajar con los agresores y las causas explicativas de la violencia al mismo tiempo que se debe proporcionar ayuda y herramientas a las personas que sufren las agresiones.

### Masculinidad, sexismo y violencia

Las masculinidades han sido abordadas así mismo desde diferentes perspectivas teóricas. Quizá una de las etnografías más conocidas –y al mismo tiempo polémicas– ha sido *Aprendien-*

do a trabajar (véase Willis, 1988, 172-173), en la que, analizando las relaciones entre masculinidad, género y clase social para explicar cómo el sistema educativo capitalista genera contraculturas que contribuyen a la reproducción del sistema social, se señalaba que “el trabajo manual es asociado a la superioridad social de la masculinidad y el trabajo mental con la inferioridad social de la feminidad. En particular, el trabajo manual queda imbuido de un tono y naturaleza masculinos, que le convierten en positivamente más expresivo de lo que es en realidad”. Lejos de ser el patriarcado y sus valores una reliquia del pasado, señala Willis, “es uno de los ejes del capitalismo en su preparación compleja e involuntaria de la fuerza de trabajo, y en la reproducción del orden social” (1988, 178). Contraponiendo los términos de “colegas” y de “pringaos”, destaca: “A pesar de su mayor nivel de logro y de sus esperanzas convencionales para el futuro, los «pringaos» y sus estrategias pueden ser ignorados debido a que el modo de su éxito puede ser despreciado como pasivo, mental y carente de robusta masculinidad” (1988, 175).

En esta línea de vinculación de la masculinidad con la violencia y el sexismo, otra obra paradigmática ha sido *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, de Askew y Ross (1991), quienes sostienen que tanto la guerra como las violaciones y la masculinidad son hechos culturales, y denuncian –en su edición original (1988)– que “en Estados Unidos y Gran Bretaña el creciente militarismo occidental se ha aprovechado de las ideas más reaccionarias sobre sexualidad masculina” (p. 23). Mencionaban a Reagan y Thatcher, hoy sustituidos por Bush y Blair. El sexismo se manifestaba en la existencia de un “currículum masculino” que refuerza temas como los deportes de competición y la tecnología frente a la ausencia de la economía doméstica y el desarrollo infantil.

En cuanto a las relaciones entre masculinidades y violencia, Miedzian (1995) ha señalado los vínculos que se establecen entre la construcción de las masculinidades patriarcales, el militarismo y la violencia; pero ha sido Miller (2004, 17) quien más descarnadamente ha descrito que “la sed de venganza no surge de la na-

da. Tiene una causa claramente identificable. La sed de venganza tiene sus orígenes en la infancia, cuando los niños se ven obligados a padecer en silencio y soportar la crueldad que se les inflige en nombre de la educación”. Refiriéndose a la atroz participación de los soldados estadounidenses en la Guerra de Irak señala que primero, cuando eran niños pequeños, se les enseñó obediencia por medio del “correctivo físico”; después en la escuela, donde fueron el objeto indefenso del sadismo de algunos de sus maestros; y finalmente, en su etapa de reclutas, en la que fueron tratados como basura por sus superiores para que pudieran por fin adquirir la muy dudosa habilidad de aceptar cualquier cosa que se les imponga y dar la talla de “duros”.

Los programas antisexistas para la defensa de la igualdad han centrado su actuación en la desvinculación entre masculinidad y violencia, como en *Educar para ser padres y madres*, programa iniciado en 1979 y desarrollado siguiendo el concepto de currículum en espiral de J. Bruner, en el que se plantea que “potenciar en los chicos los sentimientos de empatía y de protección en su relación con los demás, y una implicación estrecha en el proceso de creación y cuidado de la vida, disminuiría su necesidad de buscar emociones, poder y camaradería a través de las luchas de bandas y en la guerra” (Miedzian, 1995, 161-162). Posteriormente se desarrolla un currículum sobre paternidad en una asignatura cuatrimestral, cuyo material fue publicado por la Concejalía de Educación de Nueva York en 1990. La intervención militar de Estados Unidos en Vietnam y otras “ocupaciones militares” han dado origen a programas antibelicistas para enseñar a los hombres a pensar críticamente y luchar contra la xenofobia. Wilkens, un excombatiente en Vietnam cuyas actuaciones dan lugar a programas como “Lecciones de la Guerra de Vietnam”, y el soporte del análisis de los libros de texto de Ciencias Sociales hacen que en los 80 se desarrollen programas como “Enfrentarse a la historia y a nosotros mismos” y proyectos posteriores como “Las políticas de la no violencia” y “Paz y orden mundial”, desarrollados e impartidos por Colman McCarthy, hasta programas como *The strangelove legacy: Chil-*

*dren, parents and teachers in the nuclear age*. Sin embargo, la pregunta que pende en el aire es si un país como Estados Unidos, con una política exterior militarista y fundamentalista, tiene alguna capacidad para generar proyectos contra la guerra. Y hay que preguntarse: ¿por qué ninguno de estos programas –asignaturas– denuncian la violencia ejercida contra las mujeres en las guerras? Por lo demás, algunos de estos programas simplifican el mundo dividiéndolo en dos grupos: los buenos y los malos.

En esta misma línea, aunque, desde una perspectiva de género, Connell (1997) ha resaltado el desarrollo de políticas educativas para los chicos, señalando cómo los trabajos teóricos sobre el género nos permiten establecer distintos componentes del régimen de género, como son las relaciones de poder, la división del trabajo, las pautas emocionales –lo que, desde la sociología, Hirschfeld llama “reglas de sentimientos”, relacionadas a su vez con la sexualidad– y la simbolización, especialmente importante en la “generificación del saber” (Connell, 1997, 56).

Las investigaciones sobre masculinidades y los desarrollos educativos basados en sus resultados han puesto continuamente de manifiesto “las dificultades de los chicos para la expresión de los sentimientos”. Las estrategias educativas en el trabajo con chicos se han centrado en el conocimiento de uno mismo, las buenas relaciones humanas y la justicia. Por ejemplo, el *Personal Development Program for Boys*, en el que se combinan la salud, la educación sexual, las relaciones humanas y las emociones, constituye un programa en el que se incluyen desarrollo de técnicas de comunicación, violencia doméstica, solución de conflictos, conciencia de género, valoración de las chicas y cualidades “femeninas”, tratando de promover la igualdad de género y el apoyo emocional a los chicos, y haciendo énfasis en la adopción de posturas positivas (Connell, 1997, 61). En 1991, el *Toronto School Board* patrocinó un “retiro” innovador en el que cuarenta alumnos y cuarenta alumnas de institutos de bachillerato trabajaron sobre los problemas de sexismo y el cambio en la masculinidad (Connell, 1997, 64).

Cerrando simbólicamente el ciclo de trabajos sobre masculinidades y los cambios para el logro de la igualdad de oportunidades, o la igualdad entre los sexos, *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (Lomas, 2004) recoge cómo a partir de la década de los noventa se inician los estudios culturales de la masculinidad y educación en Europa, América Latina y Australia.

La idea de que los chicos son incapaces de expresar sentimientos más allá de la ira ha dado lugar a programas que incorporan la educación sentimental o educación de los afectos. Así, el *Boys Talk. A program for young men about masculinity, non-violence and relationships* (Friedman, 1998) ha incluido nueve tópicos sobre expectativas de género, sentimientos y manejo de los mismos, habilidades para la resolución de problemas, violencia, sexualidad y los caminos para el cambio. En España, Altabe (1998; 2000) ha planteado educar a los chicos en la ética del cuidado, la cultura de paz, la expresión de sentimientos en el contexto de otros modelos amorosos; aspectos que también han sido abordados en la organización escolar (Santos, 2005).

En definitiva, “creemos que es importante que quienes trabajan en el desarrollo del currículum, en la enseñanza, en la organización escolar y en los departamentos de educación se den cuenta de la naturaleza política de estos debates sobre los chicos, y de esta manera desarrollen una perspectiva informada de cómo afrontar los problemas de los chicos y de las chicas en las escuelas” (Foster, Kimmel y Skelton, 2004, 221).

### Resolución de conflictos y aprendizaje cooperativo

La mayoría de los programas se han centrado en la denominada violencia escolar o en “contextos escolares” (Trianes, 2000) y en el *bullying* (término que podría traducirse por “intimidación”, y que proviene del término *bully*, que significa “matón”, “valentón”, y en su acepción como verbo “intimidar”, “tiranizar” y

“forzar a uno con amenazas”), sobre el que existe abundante material. Olweus (1999) está considerado como el iniciador –en los países nórdicos– de los programas de prevención de este tipo de violencia (*Mobbing–vad vi och vi kan göra*, publicado en Estocolmo en 1986), que define basándose en tres criterios básicos: es un tipo de conducta agresiva dirigida a hacer daño; repetida en el tiempo; y que se produce en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder. Por eso el término “violencia entre iguales” debería ser repensado.

Con anterioridad, como señala Ortega (2003, 51), se emplea el término “*mobbing*” (persecución en pandilla y asociado en inglés a acosar, atacar en masa), utilizado por primera vez por Heinemann (1969). En general los programas educativos se han basado en la mejora del clima de clase, disciplina democrática, cooperación, entrenamiento en la solución constructiva de problemas, educación en valores, en la resolución de conflictos, dentro de una línea en la que cabría destacar *La convivencia escolar: qué es y como abordarla (Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras)* (Ortega y col., 2003).

Los programas desarrollados por Olweus (1998) se centraron en el uso de un folleto para el profesorado, una capeta para los padres, un vídeo y el *Cuestionario sobre agresores y víctimas*, señalando que durante los dos años siguientes a la aplicación del programa de intervención se produjo una reducción considerable –del 50 por ciento o más de los problemas de agresores y de víctimas tanto en “agresiones directas” como en “agresiones indirectas”; los efectos del programa son más destacados en el segundo año que en el primero y se da una clara reducción de las conductas antisociales, así como una destacada mejora del “clima social” de la clase.

Un lugar importante lo ocupan los programas de educación para la paz (Santos, 2003; Se-

minario Galego de Educación para a Paz, 2005). La diferencia básica con la primera tendencia es que no consideran la perspectiva de género, es decir las relaciones de poder entre los géneros, exceptuando algunas aportaciones (Santos, 2003). Si bien es cierto que hemos aprendido de las experiencias anteriores, éstas no siempre se han centrado en una perspectiva de género y no vinculan la violencia con la violencia sexista. Pero no se puede prescindir de esta perspectiva, pues la exclusión de la perspectiva de género supone trabajar desde una óptica androcéntrica.

## Violencia de género, violencia sexista

Más específicamente, en la línea de la prevención de la violencia de género, el *Programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses des jeunes* (Billete y col., 1993) incluye las diferentes formas de violencia (psicológica, física y sexual) y plantea dos formas básicas de violencia: como forma de control sobre el otro o como pérdida de control de sí mismo. Así mismo pueden destacarse los *Materiales Didácticos para la prevención de la Violencia de Género* (Jiménez, 1999; Gorrotxategi y De Haro, 1999; Hernández, 2003).

De forma más directa el proyecto *Educación para el presente sin violencia* se ha basado en otros dos proyectos europeos anteriores. El proyecto *Arianne. Ampliar los horizontes masculinos y femeninos: Un estudio de las masculinidades en la adolescencia* (1995-1998) y el proyecto *Dafne. Elaboración de materiales curriculares para la prevención de la violencia en adolescentes varones* (1998-1999). El proyecto *Arianne*<sup>1</sup> ha demostrado algunos resultados muy interesantes, comunes a la población adolescente: la masculinidad se define por oposición a la feminidad; la ocultación y dificultades para expresar los sentimientos; la relación entre las masculinidades

<sup>1</sup> Diseñado inicialmente por el Departamento de Educación de la Universidad de Cambridge (Reino Unido), el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y el IRSAE de Lombardia (Milán, Italia), posteriormente se suman el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna (España), el Departamento de Psicología de la Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia), el Departamento de Psicología de la Universidad de París (Francia), la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (Portugal), la Aalborg Kommune (Dinamarca) y la Municipalidad de Hamburgo (Alemania).

patriarcal y feminista liberal y la violencia, pero también la aparición de una ideología de la transformación, que defiende la desaparición de las relaciones de poder y la violencia; la homofobia y especialmente el conflicto entre lo que son y lo que les gustaría ser, que implica un rechazo hacia los modelos de hombres adultos que conocen y la ausencia de hombres con los que identificarse que no sean violentos. Recordemos –en este sentido– que algunos programas anteriores, basándose en los modelos de resolución de conflictos que habían surgido en el mundo empresarial, como el *Programa para una Resolución Creativa de los Conflictos*, a su vez inspirado en el libro *Getting to yes*, sugería en la guía del profesorado el estudio de personajes pacifistas. “Uno de ellos es Rosa Parks, la mujer de color [expresión poco afortunada] de Montgomery, Alabama, que en 1955 se negó a dejar su asiento en el autobús a un hombre blanco [quizá la autora olvida que el blanco también es un color]” (Miedzian, 1995, 186), y a quien seguirán Martín Luther King y Gandhi, en una línea argumental en la que se trata de contraponer modelos de hombres violentos con modelos de hombres y mujeres que permiten hacer ver al alumnado “la no violencia como madura y valiente” (Miedzian, 1995, 186) y como un antídoto a personajes como Wayne, Stallone y Norris, análisis que han sido comunes en la filología, la publicidad y el cine (Badinter, 1993; Lomas, 2003). Sin embargo la búsqueda de modelos de hombres no violentos nos ha parecido siempre conflictiva y nos planteamos que por qué hay que buscar modelos de hombres si los modelos de personas pacifistas y no violentas han sido tradicionalmente mujeres. ¿No estaríamos reproduciendo el prejuicio una y otra vez recurrente de los adolescentes cuando afirman que ser hombre es lo contrario de ser mujer? ¿Por qué no utilizar modelos de mujeres?

Finalmente, los programas de atención a víctimas (Labrador, 2004) y agresores (Corsi, 2002) son necesarios, pero se requieren políticas preventivas efectivas que eviten que las chicas y las mujeres se vean involucradas en cual-

quier forma de violencia, y que los hombres –que no están dispuestos a trabajar en programas– sean educados cuando es posible. Igualmente los enfoques educativos basados en la explicación de las teorías del perfil –que ganan popularidad– han generado numerosas críticas, porque tienen un alto índice de fracaso, producen “miedo” más que seguridad en algunos casos y porque legitiman la violencia, ya que “justifican la violencia” generada por características de personalidad, incapacidad para el autocontrol, el estrés y otros factores, e ignoran la perspectiva de género. En cuanto a la existencia de un supuesto perfil de víctimas, destacan, por ejemplo, la baja autoestima, ser un alumno o alumna tímida, o un chico sociable e inteligente (Sanmartín, 2004); y, como ha señalado Díaz-Aguado (2004) al referirse a la escuela, la víctima típica sufre una situación de aislamiento, miedo a la violencia, tendencia a relacionarse con los adultos o por algunos de los problemas asociados al estereotipo femenino. Siguiendo estos argumentos parece que la víctima “es culpable” por ser como es, generando un concepto de “vulnerabilidad” que justifica la violencia. Pero sólo quien ejerce la violencia piensa que las víctimas son vulnerables.

Como ya hemos señalado, en el periodo comprendido entre 1998 y 1999, se desarrolla el Proyecto Dafne<sup>2</sup> (en España, Dinamarca y Alemania), cuyo objetivo básico era la elaboración de materiales curriculares para la prevención de la violencia. Ha incidido en cinco áreas temáticas básicas: Masculinidades, Masculinidad y Homofobia, Violencia y Vida Cotidiana, La Violencia Sexual y La Educación Sentimental de los Hombres. Basándonos en los resultados parciales del proyecto anterior se propone la construcción cooperativa de un currículum entre profesorado y equipo de dirección del proyecto que incluye: Masculinidades, Masculinidades y Homofobia, La Violencia y la Vida Cotidiana, La Violencia Sexual y La Educación Sentimental de los Hombres (Dalgaard, 1999; Barragán, De la Cruz y Doblas, 2001; Herschelmann, 2001). Este proyecto ha logrado la concienciación acerca de nuestras

<sup>2</sup> El Proyecto Dafne ha sido posible gracias a la subvención de la Comisión Europea, Dirección General de Familia y Justicia.

manifestaciones de violencia, los efectos sobre las demás personas y nosotros mismos, así como la construcción de alternativas para la resolución de conflictos, incluyendo el cambio de los prejuicios que genera la homofobia y los beneficios personales de la educación sentimental.

La revisión crítica de los resultados obtenidos en los proyectos mencionados anteriormente nos ha llevado a plantear un nuevo abordaje educativo de la violencia de género y la interculturalidad con el proyecto “Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz”<sup>3</sup>. Su objetivo básico es el desarrollo de un programa educativo dirigido a concienciar a la población adolescente en Alemania, Italia, Dinamarca, México y España sobre las manifestaciones de la violencia y su erradicación por medio de la introducción de un currículum integrado e interdisciplinar, que incorpora nueve temas para ser desarrollados durante uno o dos cursos escolares. Secundariamente, el programa se plantea la prevención de la violencia de género. El interés y pertinencia del proyecto está fuera de dudas si consideramos el incremento (conocimiento) de la violencia contra las mujeres y la violencia entre la población adolescente en las sociedades desarrolladas en Europa, así como las posibilidades futuras de generalización a otros países miembros de la Unión Europea.

Un principio pedagógico fundamental que subyace es que no existen sociedades monoculturales; por tanto sin la inclusión de la interculturalidad y el género se presenta una visión de la cultura hegemónica blanca y masculina. En este sentido conviene recordar cómo “pasando de las circunstancias contextuales a las definiciones reales, la educación intercultural se percibe, según la UE, en parte como una respuesta a retos que, de no ser afrontados, nos llevarán a una creciente exclusión y segregación sociocultural, y a un aumento del conflicto interétnico y la

violencia” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994, 2; citado en Hansen, 1998, 71). Téngase en cuenta, a este respecto, que hemos trabajado con alumnado inmigrante originario de más de treinta países comunitarios (Bélgica, Francia, Alemania, Portugal, Suecia, etc.) y no comunitarios (Argentina, China, Líbano, Palestina, Kurdistan, Turquía o Uruguay, entre otros). Así mismo la idea de currículum inclusivo nos ha hecho considerar que algunos centros tuvieran alumnado con algún tipo de discapacidad.

Los contenidos incluidos han sido: Masculinidades y Género, Sexualidad y Preferencia Sexual, La Violencia en la vida cotidiana, La Violencia Sexual, La Educación Sentimental, Interculturalidad, Género y Violencia, Interculturalidad, Género y Xenofobia, Familias, Relaciones de Poder y Violencia y Construir una cultura de paz. Sus características básicas son: proporcionar un programa educativo continuado para la educación primaria y secundaria que supere las intervenciones puntuales; la integración de una tradición investigadora sobre masculinidades, violencia, resolución de conflictos, educación sentimental, interculturalidad y cultura de paz en un solo programa, así como la consideración de las diversas formas de familias y las relaciones de género y violencia y la interculturalidad y cultura de paz.

### La investigación acción como alternativa a los programas educativos

La investigación acción ha demostrado ser el camino para trabajar con programas para la prevención de la violencia de género y la interculturalidad, como hemos podido comprobar en diferentes programas europeos (Barragán y Tomé, 1999; Barragán y otros, 2001; Barragán y otros, 2006)

<sup>3</sup> Diseñado inicialmente por Fernando Barragán, del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna España, cuenta con la participación de: Centro de Estudios Educar en la Diversidad, de la Universidad de La Laguna, España; Kinderschutz-zentrum, Oldenburg, Alemania; Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, Milano, Italia; la investigadora Janne Hejgaard, de Copenhague, Dinamarca; Instituto de Sexología, Málaga, España; y GEISHAD, Grupo Educativo Interdisciplinar en Sexualidad Humana y Atención a la Discapacidad, A.C. México. Con la financiación de: Comisión Europea; Dirección General de Familia y Asuntos Interiores; y Gobierno de Canarias, Consejería de Empleo y Asuntos Sociales; Dirección General de la Juventud e Instituto Canario de la Mujer.

El proyecto de investigación acción "Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz" se ha desarrollado en centros de educación primaria y secundaria en España, Alemania, Dinamarca e Italia y ha contado con la participación especial de México. En el período 2002-2004 los países mencionados (no incluimos a México) se han caracterizado por políticas sociales con graves recortes económicos y "pérdida progresiva" del estado de bienestar, así como por la emergencia pública de políticas de partidos abiertamente contrarios a la "igualdad" y a la inmigración. Por tanto podemos hablar de un proyecto que defiende unos valores que no han estado siempre acordes con los defendidos por las políticas oficiales y que ha tenido que afrontar un componente político paradójico: mientras la Unión Europea defiende políticas contrarias a la existencia de la violencia de género y la discriminación de los diversos colectivos culturales, algunos países miembros de esa misma Unión "tratan de justificar la reducción del gasto público en beneficios sociales" en los problemas que genera la inmigración. Por otra parte, las polémicas que se habían producido en relación con la participación de algunos de estos países en el acto imperialista de la invasión ilegítima de Irak también han sido factores que podrían haberse vuelto en contra del propio proyecto. Afortunadamente nada de eso ha ocurrido. Muy al contrario, la participación del profesorado y el apoyo de las instituciones involucradas ha sido intachable y el número de participantes, profesorado y alumnado, ha desbordado todas nuestras expectativas iniciales. El potencial de cambio social que pueden generar el profesorado y las escuelas en Europa está fuera del control de las políticas sexistas y discriminatorias.

Inicialmente hemos adoptado el modelo de Hutchings (1992) de investigación acción que plantea las siguientes fases: Fase I, de Entrada; Fase II, de Identificación de necesidades y planificación de la acción; Fase III, de Desarrollo del Currículum e Implementación; y Fase IV, de Institucionalización. La unidad de cambio educativo ha sido considerada el centro educativo completo, pues, como señala Bolívar, "si queremos la participación activa de la comunidad escolar en un proceso reflexivo, el desarrollo del profesora-

do y del centro escolar como unidad de cambio se convierte en un propósito fundamental y en una característica definitoria de los docentes como comunidades reflexivas" (1999, 152).

Para seleccionar al profesorado participante se utilizaron criterios como: al menos un equipo de cinco profesoras y profesores por centro; tamaño del centro, de carácter urbano y de periferia de grandes ciudades y pequeñas ciudades; profesorado de distintas áreas de conocimiento; y un porcentaje de alumnado inmigrante y alumnado con discapacidad. Las expectativas iniciales fueron rápidamente superadas, ya que han participado 30 centros educativos, con un total de 128 profesoras y profesores y unos 2.400 alumnos y alumnas.

### *La negociación con el profesorado y la elaboración del currículum*

Por término medio se han mantenido entre tres y cinco reuniones con el profesorado durante el desarrollo del proyecto, siendo evaluadas todas las sesiones para poder conocer cómo evolucionaba el grado de compromiso del profesorado con el proyecto y los diferentes problemas que se iban planteando. Asimismo, se ha cumplido una condición importante: adecuar el desarrollo del currículum a los diferentes sistemas educativos (estilos pedagógicos, formas de organización escolar, capacidad para trabajar en equipo, toma de decisiones) y a las características culturales de cada uno de los países y –en algunos casos– a las peculiaridades de los centros educativos.

Por acuerdo explícito con el profesorado se acordaron dos modalidades de implementación del currículum: un programa común obligatorio, que permitiera comparar los procesos y resultados de aprendizaje del alumnado y al que poder sugerir cambios partiendo de los resultados de la evaluación externa realizada por un colectivo de mujeres y otro colectivo de profesorado (participante y no participante en el aula), y –la segunda– un programa abierto en el que el profesorado pudiera incluir todas las modificaciones que considerara pertinentes, recogiendo esos cambios en un "diario" que posteriormente fue analizado.



### **Identificación de necesidades y plan de acción**

Se celebró un Congreso Internacional y la primera reunión de coordinación del equipo de investigación internacional del proyecto en la Universidad de La Laguna, con el objetivo básico de propiciar un encuentro entre el profesorado participante de los países integrantes del proyecto y una formación inicial mínima que les permitiera familiarizarse con los fundamentos filosóficos del proyecto, sus principios pedagógicos y metodológicos, así como con los contenidos del mismo. En la primera reunión del equipo de investigación se establecieron unos criterios mínimos para el desarrollo del proyecto, así como la adopción de un modelo para la gestión y la toma de decisiones, que se mantendría durante todo el proyecto, y se garantizó que los acuerdos más importantes fuesen tomados por consenso, lo cual implicaba la "autoridad" de la coordinación europea del mismo para hacer cumplir los acuerdos.

La referencia del proyecto Dafne, anterior, su desarrollo e implementación nos llevó a tomarlo como referencia directa, añadiendo cuatro nuevos temas. Se inicia entonces un proceso de discusión en profundidad con el profesorado y la planificación para la implementación del currículum.

### **Desarrollo e implementación del currículum**

Se establecieron las comparaciones pertinentes entre los sistemas educativos de los países integrantes y los calendarios de trabajo.

Antes de iniciar la implementación del currículum se realizó una evaluación de las actitudes del profesorado y del alumnado sobre la violencia y la interculturalidad. Es aquí donde los modelos de investigación acción sufren una prueba de fuego, ya que los ritmos de desarrollo son diferentes en cada escuela y en cada país. Completar un ciclo de investigación acción completo con un programa tan complejo ha requerido como mínimo un curso escolar completo.

Paralelamente se inició la evaluación externa del material curricular que fue puesto a disposición del profesorado. Algunos datos de interés son que el profesorado y el colectivo de mujeres consideraron necesario la ampliación de la teoría que se facilita al profesorado y la necesidad de hacer más explícita la perspectiva de género, así como el interés por la introducción en las escuelas de secundaria del estudio de conceptos como género, patriarcado o la revisión de las masculinidades. Las propuestas iniciales de un currículum integrado fueron revisadas por medio de procesos de triangulación metodológica y de analistas de datos. Las necesidades de contenidos teóricos del profesorado manifestadas en la evaluación fueron incluidas, así como sus críticas y sugerencias de cambio de las actividades.

Los promedios de la evaluación externa del profesorado (hombres y mujeres) y el colectivo de mujeres indican los siguientes datos, que se recogen en la Tabla 1:

	N	Media	Desviación Estándar
1. Fundamentos teóricos . . . . .	209	7,2313	1,62248
2. Objetivos . . . . .	209	7,5407	1,55965
3. Contenidos . . . . .	209	6,9557	1,81020
4. Metodología y recursos didácticos . . . . .	209	6,9288	1,75110
5. Nivel de desarrollo y puesta en práctica . . . . .	209	6,8237	2,09365
6. Evaluación . . . . .	209	5,9793	2,88348
7. Innovación . . . . .	209	6,9528	2,06070
8. Beneficios y repercusión . . . . .	209	5,9657	2,70496

Tabla 1: Dimensiones en la evaluación del currículum.

La elaboración final de un programa, que combina la teoría y la práctica —y que ha sido llevado a la práctica por profesorado de varios países europeos—, permite disponer de un material curricular que contiene orientaciones metodológicas, objetivos, actividades (con todo el material necesario) y los instrumentos de evaluación que se puedan necesitar.

### ***Institucionalización de la innovación educativa***

Se entiende por institucionalización la capacidad de los centros educativos de “continuar con el compromiso de la innovación” más allá del proyecto inicial. Se necesitan de uno a dos años para el desarrollo de programas de investigación acción y entre dos y cinco años para poder comprobar la estabilidad de los mismos en los centros.

Como nos ha informado el profesorado, numerosos colectivos han decidido continuar trabajando con los contenidos del currículum en las escuelas, ampliando los equipos en un buen número de casos. Asimismo es importante señalar que la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales, a través del Instituto Canario de la Mujer y la Dirección General de Juventud, ha diseñado estrategias para la difusión y adopción del programa en todos los centros de secundaria de las islas Canarias, así como en las áreas de juventud, igualdad, género o mujer de los Ayuntamientos.

### **Por qué funcionan los programas educativos**

Para conocer por qué funcionan los programas educativos hemos realizado una autoevaluación de la innovación entre el profesorado participante con el objetivo de conocer cuáles son los indicadores que consideran claves para su puesta en práctica (antes de empezar a trabajar con el programa, durante el proceso de implementación y al finalizar el mismo). Dicha autoevaluación pone de manifiesto aspectos como los siguientes: la relevancia que conceden a

la claridad y realismo de los objetivos, así como la coherencia con el tipo de alumnado y centro educativo; la toma de conciencia de la innovación en la que se involucran, la superación de la homofobia y la xenofobia; la construcción de la capacidad de continuidad (una vez finalizado formalmente el proyecto los equipos de profesorado continúan); una filosofía compartida y la claridad en los roles y compromisos que asume el profesorado.

La oportuna aparición del libro *La desmotivación del profesorado* (Torres, 2006) nos ha servido en la búsqueda de claves explicativas. J. Torres señala: “Se proclama el recrudecimiento de la violencia, la degradación de los valores que orientan la vida de una parte muy importante de la sociedad, se alarma con el crecimiento de los porcentajes de estudiantes con fracaso escolar y, a continuación, se propugna como solución el endurecimiento de los castigos y un mayor rigor en la aplicación de las leyes” (2006, 87). Los proyectos curriculares que se ofertan a la juventud no se adaptan, pues, a “sus intereses, motivaciones y expectativas”. Precisamente una respuesta del proyecto “Educación para el presente sin violencia” es que conecta directamente con los intereses tanto del profesorado como del alumnado; les ha ayudado a resolver problemas de su práctica educativa vinculados a su vida extraescolar y les ha proporcionado elementos para construir concepciones equilibradas de masculinidad sin violencia, vivir la alegría de la cooperación; ha favorecido la creación de un clima positivo en el aula y un grado —desconocido anteriormente por el profesorado— de comunicación con su alumnado. El abordaje de la interculturalidad ha permitido crear un clima de respeto y deseo de conocimiento de las culturas que conviven en el aula, así como el conocimiento de culturas de nuestros propios países que están sometidas a la invisibilidad y el desarrollo de competencias multiculturales. La evaluación del profesorado expresa claramente cómo el clima del aula ha mejorado al trabajar la interculturalidad, por ejemplo al poder “discutir abiertamente” los prejuicios sexistas y xenófobos del alumnado, que habitualmente se traducen en diversas formas de expresión de la violencia psicológica.

En cuanto a la evaluación del alumnado nos parece importante indicar dos aspectos básicos: los resultados de las concepciones sobre violencia e interculturalidad antes y después de aplicar el programa y los resultados de la autoevaluación del aprendizaje de los nueve temas propuestos. En cuanto al cambio de las concepciones, el 49,2% del alumnado ha mejorado, pero en el caso de España el porcentaje

se eleva al 51,2% y en Dinamarca al 49,7%. Las respuestas del alumnado en el postest ha sido –entre quince y veinte respuestas correctas– del 65,8% en Alemania, el 59,3% en Dinamarca, el 78,6% en España y un 23,7% en Italia. La autoevaluación del aprendizaje del alumnado expresa (en una escala de 0 a 10) unos altos índices de logro que representamos en la Tabla 2.

Tema	Media global	Media en España
Masculinidades y género .....	7'93 .....	8'36
Sexualidad y preferencia sexual .....	6'73 .....	7'71
Violencia en la vida cotidiana .....	7'25 .....	7'73
Violencia sexual .....	6'51 .....	7'01
Educación sentimental .....	6'58 .....	8'00
Interculturalidad, género y violencia .....	5'95 .....	6'58
Interculturalidad, género y xenofobia .....	7'83 .....	8'35
Familias, relaciones de poder y violencia de género .....	6'96 .....	7'96
Construir una cultura de paz .....	8'08 .....	8'00

Tabla 2: Medias correspondientes a la autoevaluación del alumnado para cada uno de los temas.

### Algunos retos por resolver

Las medidas políticas, educativas y legislativas pueden contribuir a contener y reducir algunas formas de expresión de violencia, pero, mientras no se produzca la eliminación de un doble código político por el que la violencia se presenta en algunas ocasiones como necesaria para “liberar –se afirma– a quienes sufren la carencia de libertad” y en otras se condena porque atenta contra la libertad, se produce una “justificación de la violencia”.

En segundo lugar, es necesario que las instituciones educativas se comprometan e incorporen un currículum integrado que aborde de forma explícita las formas de violencia que se producen tanto dentro como fuera de las escuelas, y asuma la “igualdad” como un principio básico por el que se garantice que no reproducimos ningún proceso de discriminación por género o cultura, no empezaremos a observar la reducción y en un futuro no muy lejano la

eliminación de cualquier forma de violencia. Como señala Fullan (1982): “No esperes que cambien todas o la mayoría de las personas o los grupos. La complejidad del cambio es tal que es imposible desarrollar ampliamente una reforma en cualquier sistema social grande. Los progresos se producen cuando adoptamos pasos que incrementan el número de personas involucradas”.

En último lugar, sabemos por nuestros programas que es posible la toma de conciencia y la reducción notable de la violencia pero también hemos de continuar indagando en las causas por las que una parte de la población escolar no cambia sus ideas sobre la violencia y se reafirma en el uso de la misma. Que se produzca fracaso escolar es grave, que se perpetúe la violencia significa el asentamiento de la desigualdad y la opresión. Si la educación no es capaz de desarrollar la pasión por aprender la felicidad, hemos de plantearnos qué se está haciendo para que no funcione. La educación que

aún es posible –como recoge Gimeno (2005)– debe integrar el respeto por los derechos humanos, de las mujeres y de los hombres. La escuela que nos gustaría es la del “buen trato”, una escuela cuyos aprendizajes contribuyan al crecimiento como personas y al desarrollo de la libertad y la igualdad.

La construcción de una cultura de paz solamente será posible si erradicamos cualquier forma de violencia, si favorecemos y logramos la equidad y respetamos la diversidad como valor; y ese proceso debe remover y cambiar todos los elementos del currículum, así como las relaciones interpersonales y organizativas de los centros educativos.

#### REFERENCIAS

- ALTABLE, Ch. (1998). *Penélope o las trampas del amor*. Valencia: Nau Libres.
- ALTABLE, Ch. (2000). *Educación sentimental y erótica para adolescentes*. Buenos Aires, Madrid: Miño y Dávila.
- ASKEW, S. y ROSS, C. (1991). *Los chicos no lloran El sexismo en educación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- BADINTER, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- BARRAGÁN, F. (2005). Educación, Adolescencia y Violencia de Género: Les amours finissent un jour. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, Vol. XI (1), 47-71.
- BARRAGÁN, F. y TOMÉ, A. (1999). El Proyecto Ariane: Ampliar los horizontes de las masculinidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 44-47.
- BARRAGÁN, F. y otros (2001). *Violencia de género y currículum*. Archidona: Aljibe.
- BARRAGÁN, F. y otros (2006). *Violencia, género y cambios sociales*. Archidona: Aljibe.
- BEANE, J.A. (2005). *La integración del currículum El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A. (1999). Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance. En J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, pp. 145-162.
- CONNELL, R.W. (1997). Enseñar a los chicos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para la escuela. *Kikiriki*, 47, 51-68.
- CORSI, J. (2002). *Violencia masculina en la pareja Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- DALGAARD, L. (1999). *Prevention of Sexual Violence*. Centre for European Studies and Department for Gender Studies. University of Aarhus. Research Report.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2004). Escuela. En J. Sanmartín, *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel, pp. 123-140.
- FOSTER, V.; KIMMEL, M. y SKELTON, C. (2004). ¿Qué pasa con los chicos? En C. Lomas (comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, pp.195-227.
- FULLAN, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- GIMENO, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GORROTXATEGI, M. y DE HARO, I.M. (1999). *Materiales Didácticos para la prevención de la Violencia de Género. Unidad didáctica para la Educación Secundaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer.
- HANSEN, P. (1998). Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones, En X. Besalú y otros, *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 67-92.
- HERNÁNDEZ, G. (2003). *Educar para prevenir la violencia de género. Guía para el profesorado de educación infantil e primaria*. Servicio Galego de Igualdade. Xunta de Galicia.
- HERSCHELMANN, M. (2001). *Prävention sexueller Gewalt mit männlichen Jugendlichen*. Oldenburg: Diakonie.
- HUTCHINS, C.L. (1992). *Achieving Excellence. An Educational decision-making and management system for Leadership, Efficiency, Effectiveness, Excellence*. Aurora, Colorado: McRel.

- JIMÉNEZ, P. (1999). *Materiales Didácticos para la prevención de la Violencia de Género. Unidad didáctica para Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer.
- LABRADOR, F. y otros (2004). *Mujeres víctimas de la violencia doméstica. Programa de actuación*. Madrid: Pirámide.
- LOMAS, C. (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- MIEDZIAN, M. (1995). *Chicos son, hombres serán. Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid: Horas y Horas Editorial.
- MORENO, J.M. (1999). Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. En J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, pp. 123-144.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- SANMARTÍN, J. (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.
- SANTOS, M.A. (2003). *Aprender a convivir en el aula*. Madrid: Akal.
- SANTOS, M.A. (2005). Arqueología de los sentimientos en la organización escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45-69.
- SEMINARIO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA A PAZ (2005). *Educar para desaprender la violencia. Materiales didácticos para promover una cultura de paz*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- TORRES, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- TRIANES, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona: Aljibe.
- TUBERT, S. (Ed.) (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

#### ABSTRACT

The Project "Education for a Violence-Free Present: Building a Culture for Peace" has aimed at revisiting the concept of violence, establishing links between the different ways of explaining the said concept. We analyse various educational initiatives, classified according to the different approaches that focus on masculinity and gender, conflict resolution and capacity building, and those that address gender violence. Our proposal - an ongoing awareness programme for primary and secondary school children - adopts an action-research approach and involves students and teachers in Spain, Germany, Italy and Denmark.

KEY WORDS: *Education; Gender Violence; Adolescence; Action-Research.*

#### RÉSUMÉ

Le projet "Education pour le présent sans violence: construire une culture de paix" vise à revoir le concept de violence, en établissant des liens entre les diverses formes sous lesquelles cette dernière se manifeste. Aux fins de l'analyse, les initiatives sont regroupées en fonction d'approches centrées sur les études relatives à la masculinité et au genre, à la solution des conflits et à l'acquisition de capacités ainsi qu'à celles qui abordent la violence de genre. Notre proposition, conçue comme un programme continu dans le cadre de l'enseignement primaire et secondaire, se base sur la recherche-action et sur la participation de professeurs et d'élèves en provenance de l'Espagne, de l'Allemagne, de l'Italie et du Danemark.

MOTS CLÉ: *Éducation; Violence de genre; Adolescence; Recherche-action.*