

Fernando Barragán Medero  
Jolanta Maćkowicz  
Zofia Szarota  
David Pérez-Jorge

# Educación para la paz, la equidad y los valores

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Educación para la paz, la equidad y los valores*

Primera edición: noviembre de 2020

© Fernando Barragán Medero, Jolanta Máckwicz, Zofia Szarota,  
David Pérez-Jorge

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S. L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)  
email: [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18348-47-1

Depósito legal: B 20888-2020

Diseño y producción: Octaedro Editorial  
Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

Introducción .....	9
1. Educación sin violencia: Construir una cultura de paz . FERNANDO BARRAGÁN MEDERO	13
2. Los derechos humanos en la educación escolar. Una perspectiva internacional .....	79
JOLANTA MAĆKOWICZ	
3. Aspectos relevantes de la educación para la paz .....	129
ZOFIA SZAROTA	
4. La vida cotidiana y los valores .....	193
FERNANDO BARRAGÁN MEDERO; DAVID PÉREZ-JORGE	
Bibliografía .....	211



# Introducción

El Dios de las tres grandes religiones monoteístas creó al hombre a su imagen y semejanza. Lo distinguió con el don del libre albedrío. El ángel caído Satanás (o Lucifer), celoso de los humanos, tentó a Eva a probar la manzana del árbol de la ciencia del bien y del mal. Por desobedecer y coger el fruto prohibido, los primeros humanos fueron expulsados del Paraíso. Jesucristo, que amaba a los hombres, fue traicionado por ellos y murió en la cruz por sus pecados, por el pecado original y por la traición de Judas. Los creyentes a menudo no comprenden el sacrificio que Cristo hizo por ellos y sus actos contradicen los mandamientos, la ética, la verdad, la moral y la justicia. Lo mismo sucede en el ámbito de culturas no cristianas. Entre nosotros, los humanos, siempre ha habido defensores de la paz y apologetas de la guerra. Hay quienes viven en la verdad y hay quienes se revuelcan en la mentira. Fromm (1991) hablaba de la orientación biófila (que consiste en afirmar y proteger la vida, construir, hacer el bien, ser libre para...) y la necrófila (que equivale a la fascinación por la muerte, el asesinato, la violencia, la destrucción y el dominio de la fuerza). Escribía sobre las personas y sobre cómo somos. La dualidad de actitudes y la necesidad de escoger ante el dilema de hacer el bien o el mal constituye la tarea humana, el drama de nuestra existencia.

¿Cómo educar entonces para la libertad?

Nuestro libro es fruto de la colaboración entre los investigadores españoles de la Universidad de La Laguna, en Tenerife, e

investigadoras polacas de la Universidad de Pedagogía en Cracovia. Abordamos en él temas relacionados con la construcción de una cultura de la paz, posicionándonos ante los problemas que van en aumento en la actualidad, como la violencia, la homofobia y la xenofobia, la discriminación y la exclusión.

¿Por qué hemos escrito este libro? Porque la historia de la humanidad está profundamente marcada por la violencia y la injusticia. La explotación, la violencia, las guerras, el terrorismo y los movimientos sociales que propagan el «discurso del odio» son manifestaciones de la maldad pura. Queremos difundir la idea de una cultura de la paz y de educación para la libertad. En el preámbulo del Acta Constitutiva de la Unesco,<sup>1</sup> de 1945, leemos que, puesto que las guerras nacen en la mente de las personas, es en la mente de las personas donde deben construirse los fundamentos de la paz. La cultura de la paz, la cultura de la libertad es lo contrario de la cultura de la violencia, las injusticias sociales y el dolor humano experimentado de mil maneras. Hay muchas formas de construir la cultura de la paz, pero lo más esencial reside siempre en la perspectiva de cada persona en particular y su relación con otros.

El libro se dirige, sobre todo, a los colectivos de profesionales de educación, antropología, sociología, psicología, ciencias políticas y a quienes tengan interés en los estudios de género, así como a los representantes de las ciencias sociales y humanidades, a los círculos educativos, organizaciones sociales y a los políticos con capacidad para la toma de decisiones en el ámbito educativo y social.

El primer capítulo trata del programa educativo «Educación para el presente sin violencia», que ha sido llevado a cabo en Alemania, Italia, Dinamarca, México y España. El objetivo del programa fue concienciar al alumnado de Educación Primaria y Secundaria (de 11 a 20 años) sobre el problema de la violencia y proponer estrategias para su erradicación.

En el capítulo segundo se presentan los resultados de la investigación cualitativa, realizada con la participación de los estudiantes de doce países, sobre sus reflexiones y puntos de vista acerca de la educación escolar en el ámbito de los derechos hu-

1. [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/teksty/Akt\\_konstyt.doc](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/teksty/Akt_konstyt.doc) [Acceso: 20.03.2016].

manos. En la evaluación realizada un tiempo después no se interpretaban solo los contenidos implementados, sino también las acciones concretas emprendidas por los encuestados, especialmente en el contexto de sus experiencias individuales en situaciones de violación de los derechos humanos.

La esencia del tercer capítulo se puede ilustrar con la siguiente cita:

Si el desarrollo de una cultura de la paz constituye un compromiso educativo de tal magnitud, ello nos obliga a preguntarnos acerca de las posibilidades concretas de su materialización. También hemos de tener en cuenta la multiplicidad de perspectivas relevantes: desde la de la comunidad más pequeña, que constituye el primer entorno educativo del niño, pasando por las áreas de participación social que van ganando relevancia en el curso de su vida (grupos *inter pares*, pequeñas patrias, instituciones educativas y religiosas...) hasta la perspectiva continental y global, en la que un hombre es considerado como representante de una gran comunidad humana de seres que habitan la Tierra. Cada una de estas perspectivas es importante para la formación de la identidad humana; a consecuencia de lo cual los pedagogos tienen que afrontar todo tipo de desafíos y dilemas, tan punzantes que a menudo se sienten poco preparados para este tipo de trabajo y solos en sus esfuerzos (Piejka, 2015, p. 123).

El cuarto capítulo aborda un complemento imprescindible a los tres anteriores: un análisis más que necesario de las definiciones de valores y sus relaciones con los conceptos de actitudes y normas. Con demasiada frecuencia se abusa de estos términos –tan de moda– sin definir en ningún momento lo que implican y sus relaciones con la educación. Para la mejora de los colectivos a los que se denomina «desfavorecidos» (por quienes han creado las situaciones políticas y sociales para que suceda), porque los valores de igualdad, justicia, respeto e inclusión han de estar presentes en toda labor educativa, social y política.





# Educación sin violencia: Construir una cultura de paz<sup>1</sup>

FERNANDO BARRAGÁN MEDERO

*Una vez establecida la relación opresora,  
está inaugurada la violencia.  
De ahí que jamás haya sido esta, hasta hoy en la historia,  
iniciada por los oprimidos. ¿Cómo podrían los oprimidos  
dar comienzo a la violencia si ellos son el resultado  
de una violencia?*

PAULO FREIRE

## Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz

La *violencia de género* –también denominada violencia doméstica según los ámbitos culturales y geográficos– 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 las mujeres, las adolescentes y las niñas. El término ha sido cuestionado o

1. Queremos expresar nuestro agradecimiento a la Comisión Europea, Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad, así como al Gobierno de Canarias, Consejería de Empleo y Asuntos Sociales, Instituto Canario de la Mujer y Dirección General de Juventud por la financiación del proyecto de investigación desarrollado por la Universidad de La Laguna, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Por imperativo legal hemos de indicar que la Unión Europea no comparte necesariamente los puntos de vista e ideas expresados en el texto.

ignorado desde diferentes enfoques teóricos (Tubert, 2014) defendiendo que debería denominarse *violencia sexual* o *violencia sexista* cuando se explica como una expresión de la discriminación o desigualdad entre mujeres y hombres. La denominación *violencia doméstica* alude a un ámbito en que se produce, pero recordemos que también puede expresarse fuera del ámbito privado. Sea cual sea su denominación, lo cierto es que la violencia contra las mujeres, las adolescentes y las niñas es una forma de crueldad humana insoportable e inaceptable, contraria a los derechos humanos (Szarota, 2015), por lo que existe un compromiso ineludible de la educación para erradicarla. Se prefiere el término *violencia de género* porque se alude a las relaciones de poder y opresión establecidas en la organización social patriarcal como una forma de violencia ejercida contra las mujeres por el hecho de serlo o en las relaciones homosexuales y lésbicas en las que también se está produciendo.

La mejora de las relaciones interpersonales y la gestión de conflictos han implicado la elaboración del denominado *ciclo del conflicto*. El conflicto implica una confrontación de intereses individuales o sociales cuyo carácter puede ser personal, económico, político. La confrontación significa que existen varias perspectivas posibles ante un fenómeno social, pero que son excluyentes. Los conflictos están presentes en las relaciones interpersonales entre grupos e instituciones como la familia, el Estado y otras organizaciones sociales y requieren destrezas interpersonales y cognitivas que se desarrollan a través del trabajo en equipo (Torres, 2011). La agresividad es la primera respuesta al conflicto como procedimiento de imposición de una perspectiva sobre otras ante la ausencia de habilidades para la negociación o ante la imposibilidad de la misma. La violencia surge cuando se emplea la intimidación, el lenguaje agresivo o discriminatorio o la fuerza física. La violencia atenta directamente contra la integridad personal, física o sexual de una persona o un colectivo.

Existe una diferencia entre problema y conflicto que hemos de clarificar: el primero no implica confrontación de perspectivas excluyentes, el segundo sí. Por ejemplo, un problema es no disponer de dinero para comprar algún objeto; un conflicto es el desacuerdo excluyente entre dos personas respecto a la forma en que hemos de emplear el dinero.

Aunque en ocasiones empleamos los términos *agresividad* y *violencia* como sinónimos, la agresividad implica confrontación mientras que la violencia es un atentado contra la voluntad de otra persona o de un colectivo o, como señala Ortega (1998), la violencia es «el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello» (p. 21).

Tanto la agresividad como la violencia son formas de comportamiento estereotipadas desde la perspectiva de género, es decir, están asociadas a los hombres en la mayor parte de las culturas conocidas, aunque no implica la defensa del supuesto carácter innato de ambas sino una socialización diferencial. La vinculación entre el conflicto y la violencia ha sido expresada por la antropología (Miller, 2011), así como en un excelente ensayo: «El porqué de la guerra», en el que Harris (1995) señala:

Las potencialidades congénitas para la agresividad deben formar parte de la naturaleza humana para que pueda existir cualquier grado de sexismo o de actividad bélica, pero la selección cultural tiene el poder de activar o desactivar estas potencialidades en bruto y las encauza hacia expresiones culturales específicas. (p. 3)

Desde la perspectiva de una ideología patriarcal de la masculinidad, la socialización de género ha implicado, asimismo, contraponer agresividad asociada a los hombres con afectividad asociada a las mujeres. El término *violencia de género* significa entender la violencia como una expresión ilegítima de poder.

La vinculación entre violencia, poder y masculinidad adquirió una explicación en la construcción de la superioridad de los «hombres de Oxbridge» –se hace referencia al modelo de educación patriarcal y sexista en universidades británicas como Oxford y Cambridge– poniendo énfasis en la heterosociabilidad, que se volvió vital para la formación (Deslandes, 2005) –continúa, como dice Miller (2004, p. 17)– para explicar la violencia de los hombres en la guerra, que es el resultado de la educación: «No es más que un método de entrenamiento sistemático que utiliza ejemplos para mostrarles cómo destruir a los demás» y –desde la visión de la sociología de Newton (1994)– establece un vínculo entre la prisión y las masculinidades.

La falta de una perspectiva de género ha sido señalada por Messerschmidt (1993) en las ciencias jurídicas con el concepto de «criminología ciega al género».

La idea de «hacer género», como ha señalado Krienert (2003), fue introducida por West y Zimmerman en 1987. Conceptualizan el género como el logro de un hábito que se crea y mantiene a través de la interacción diaria. Este argumento identifica la forma en que la expresión de la masculinidad está directamente relacionada con el comportamiento criminal, especialmente el uso de la violencia (Walklate, 1995, p. 172). En lugar de ver la masculinidad como algo que solo sucede a los hombres o se hace a los hombres, la masculinidad se ve como algo que hacen los hombres. (Coleman, 1990)

El conflicto con los sentimientos es uno de los principales problemas que tienen que afrontar los hombres y, sin embargo, ha sido soslayado e ignorado.

No podemos apreciar las masculinidades sin entender las relaciones de poder y dominio, pero no podemos entender el poder y el dominio sin apreciar también las vidas sentimentales de los hombres. Además, no podemos deconstruir el poder masculino sin reconstruir la vida sentimental de los hombres. (Hanlon, 2012, p. 66)

El control del espacio y su uso y disposición es una de las funciones fundamentales de opresión del patriarcado. Paradójicamente, los hombres que controlan el espacio como un medio para oprimir a las mujeres también lo utilizan para castigar a otros hombres como una forma de violencia (nos referimos a las cárceles de hombres en todo momento): limitando su uso, reduciéndolo y previniendo la privacidad (Buchbinder, 2013).

## 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, 2006). En primer

lugar, la socialización de género ha generado la inculcación de estereotipos 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. Asimismo, 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 como 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, así como la coeducación para una ciudadanía en igualdad (Arnot, 2009); 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 la infancia y adolescencia y de algunos hombres. La igualdad se convierte en una cuestión clave que, sin embargo, no está exenta de un cierto grado de perversidad. Como señala Ballarín (2013 y 2015).

«Todos podemos opinar porque todos y todas somos iguales» [es] una afirmación inaceptable en cualquier ámbito científico, y que se

esgrime de forma perversa ante un conocimiento, desconocido, que se prejuzga impertinente, subvirtiendo la idea de igualdad, clave en sus fundamentos. (p. 103)

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) 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, p. 252), 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, p. 160). Por lo demás, la integración del currículum –señala Beane– se basa en una organización del mismo en torno a problemas y temas que «tienen importancia personal y social en el mundo real» (Beane, 2005, p. 29-30); 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» (Ibídem).

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, en la resolución de conflictos y el aprendizaje cooperativo utilizando la construcción de normas y valores, y en 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 de perfiles de agresor y agredida, o de 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 y al mismo tiempo

proporcionar ayuda y herramientas a las personas que sufren las agresiones.

## Masculinidad, sexismo y violencia

Las masculinidades han sido abordadas también desde diferentes perspectivas teóricas. Quizá una de las etnografías más conocidas –y al mismo tiempo más polémicas– ha sido *Aprendiendo a trabajar*, 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 (Willis, 1988):

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. (p. 172)

Lejos de ser el patriarcado y sus valores una reliquia del pasado, señala Willis (1988), «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» (p. 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» (p. 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, Ross y Botella (1991), quienes sostienen que tanto la guerra como las violaciones y la masculinidad son hechos culturales, y denuncian –en su edición original de 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).

Como explica con claridad Badinter (2003), «homofobia y misoginia forman parte de la filosofía de los marines norteamericanos, que, sin tapujos, aseguran: “cuando queráis crear un

grupo de matones, matad a la mujer que hay en ellos”» (Thompson, 1989). 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 han sido Miller y Seller (1985) quienes más descarnadamente han descrito que...

...la sed de venganza no surge de la nada. 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. (p. 17)

Refiriéndose a la atroz participación de los soldados estadounidenses en la Guerra de Irak, señalan que, primero, cuando eran niños pequeños, se les enseñó a obedecer 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 finalmente adquirir la muy dudosa habilidad de aceptar cualquier cosa que se les imponga y dar la talla de duros (Miller y Seller, 1985). Las declaraciones, realizadas posteriormente, de los presidentes de Estados Unidos, Reino Unido y España reconociendo que no existían pruebas para atacar y asesinar a la población nos parecen extremadamente graves y terribles.

Los programas antisexistas para la defensa de la igualdad han centrado su actuación en la desvinculación entre masculinidad y violencia, como en *Educación para ser padres y madres*, programa iniciado en 1979 y desarrollado siguiendo el concepto de currículum en espiral de Bruner, en el que se plantea lo siguiente:

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, p. 161)



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 años ochenta 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 strange love legacy: children, 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, p. 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 emo-

ciones, 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. 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, p. 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, en *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, Altable, Brotons y Sanz (1998) y Altable (2000) han 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.

En definitiva, como afirman Foster, Kimmel, Skelton (2004):

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. (p. 221)

Más recientemente, algunos proyectos desarrollados con población carcelaria han producido excelentes resultados en cuan-

to a la reducción potencial de la violencia y la capacidad de trabajar en grupo (Barragán *et al.*, 2013; Barragán y Llorens, 2015 y Barragán *et al.*, 2016).

## 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 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», «tirarizar» y «forzar a uno con amenazas»), sobre el que existe abundante material. Olweus (1998) 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 lo 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 señalan Ortega y del Rey (2003), 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 cómo abordarla (programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras).

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. Desde aportaciones más recientes, Reyzábal y Sanz (2014) han incorporado el concepto de resiliencia vinculado con el acoso escolar.

Un lugar importante lo ocupan los programas de educación para la paz. 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, estas 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.

El empoderamiento entendido como la capacidad para diferenciar y resolver los conflictos sin violencia, así como –señala claramente Kruse (1992)– la construcción de la autonomía y el control de las situaciones de sus vidas, en el caso de las chicas, y especialmente el empoderamiento masculino entendido como la capacidad de eliminar la opresión como forma patriarcal de comportamiento plantea cuestiones éticas y contradicciones. ¿Cómo vamos a empoderar a los hombres si son los causantes de la violencia? Tal como afirma Dickson (1987, p. 90), «cuando me refiero al empoderamiento de los chicos, utilizo el concepto de poder que he adquirido como formador en asertividad. Así se define el poder como un posicionamiento psicológico sin la necesidad de opresión o sumisión de los otros».

## 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 et al., 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. Igualmente pueden destacarse los materiales didácticos para la prevención de la violencia de género de Jiménez (1999), Gorrotxategi y De Haro (1999) y 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>2</sup> ha demostrado algunos resultados muy interesantes, comunes a la población adolescente: la masculinidad se define por oposición a la femineidad, la ocultación y dificultades para expresar los sentimientos, la relación entre las masculinidades 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 no violentos con los que identificarse. En este sentido, recordemos que algunos programas anteriores, basándose en los modelos de resolución de conflictos surgidos en el mundo empresarial, como el «Programa para una resolución creativa de los conflictos» e inspirado a su vez en el libro *Getting to yes*, sugerían el estudio de personajes pacifistas en la guía del profesorado.

«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]» (Mie-

2. 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 Lombardía (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).

dzian, 1995, p. 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, p. 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, 2003). Sin embargo, la búsqueda de modelos de hombres no violentos nos ha parecido siempre conflictiva y nos planteamos por qué hay que buscar modelos de hombres si los modelos de personas pacifistas y no violentas han sido tradicionalmente mujeres. ¿No estaríamos reproduciendo una y otra vez el prejuicio 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, 2012) son necesarios, pero se requieren políticas preventivas efectivas que eviten que las chicas y las mujeres se vean involucradas en cualquier 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, señalan, por ejemplo, la baja autoestima, ser un alumno o alumna tímida, o un chico sociable e inteligente o por ser una persona con discapacidad o inmigrante (Sanmartín, 2014) 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, por lo que se genera un concepto de «vulnerabilidad» que justifica la violencia. Pero solo 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>3</sup> (Dalgaard, 1999) 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. Este proyecto ha logrado la concienciación acerca de nuestras 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 y colectivos 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>4</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 globalizado o 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.

3. El Proyecto Dafne ha sido posible gracias a la subvención de la Comisión Europea, Dirección General de Familia y Justicia.

4. 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 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 de Europa, así como las posibilidades futuras de generalización ecológica 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 socio-cultural, y a un aumento del conflicto interétnico y la violencia» (Besalú, Palaudàrias, Campani, 1998, p. 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, Kurdistán, Turquía o Uruguay, entre otros). Asimismo, la idea de currículum inclusivo nos ha hecho considerar que algunos centros tuvieran alumnado con algún tipo de discapacidad porque, como han señalado acertadamente Ballester y Arnaiz (2001) al referirse a la diversidad y la violencia escolar: «quienes apostamos por un modelo de educación para todos, vemos con preocupación cómo la conflictividad escolar protagonizada por determinados alumnos o grupos de alumnos es utilizada como “arma arrojadiza” contra la escuela inclusiva, comprensiva, compensadora e integradora de diferencias» (p. 40).

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.

## Problema y objetivos

El problema es la construcción de programas de intervención dirigidos a la población adolescente cuya función primaria sea doble: concienciar sobre el uso de las diferentes formas de expresión de la violencia y disminuir o erradicar las expresiones de la violencia física, psicológica y sexual y –adicionalmente– una función preventiva entendiendo que la violencia es una respuesta inadecuada a la resolución de conflictos.

El programa debe superar los sesgos de las intervenciones educativas precedentes –o incluso en funcionamiento– por su carácter sexista y excluyente de las culturas sexuales, las culturas de la diversidad: inmigración y discapacidad.

El primer objetivo es diseñar, desarrollar y evaluar un programa educativo basado en la investigación-acción que genere una mayor concienciación general contra cualquier expresión de la violencia, reduzca notablemente las manifestaciones habituales de la misma y pueda ser utilizado –transferible– a los diferentes países de la Unión Europea. El segundo objetivo es elaborar un programa para la prevención primaria de la violencia de género. Y el tercer objetivo fundamental es comprobar en qué medida la metodología de la investigación-acción puede ser una alternativa para la resolución de un problema común a los países de la Unión Europea siendo utilizada en cuatro países simultáneamente, en una perspectiva transnacional, así como comprobar los aciertos y desaciertos que pudiera generar.

## La investigación-acción como alternativa para 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 diferen-

tes programas europeos (Barragán y Tomé, 1999). Como señala Santos (1999, p. 39):

La polémica métodos cualitativos versus métodos cuantitativos es resuelta hoy por los especialistas de ambos campos con un intento de aproximación, comprensión y conjugación metodológica (Cook y Reichardt, 1986). Sin embargo, la naturaleza de algunos fenómenos sociales aconseja un enfoque cualitativo, ya que su complejidad no puede ser captada plenamente a través de diseños experimentales. (Stake, 1974; Pérez, 1983; Angulo Rasco, 1988 y 2000)

Desde una perspectiva crítica emancipadora, Carr y Kemmis (1988) han señalado:

Dos objetivos esenciales tiene toda investigación-acción: *mejorar e interesar*. En cuanto a la mejora, la investigación-acción apunta a tres sectores: primero, al mejoramiento de una *práctica*; segundo, a la mejora del *entendimiento* de la práctica por parte de quienes la realizan; tercero, al mejoramiento de la *situación* en que dicha práctica tiene lugar. El objetivo de *interesar* va de la mano del de *mejorar*. Los que intervienen en la práctica considerada tienen que intervenir en todas las fases –planificación, acción, observación y reflexión– del proceso de investigación-acción. A medida que se desarrolla un proyecto de investigación-acción se prevé que irá interesándose en el proceso un círculo cada vez más numeroso de los afectados en la práctica. (p. 177)

Las críticas a los enfoques tecnológicos han dado lugar a diferentes modelos entre los que se encuentra el crítico-emancipador, que trata de liberar a «las personas que sufren prácticas represivas e injustas, intenta liberar a las personas participantes y darles mayor autonomía por medio de la reflexión colectiva. Dar poder al grupo de investigación asumiendo responsabilidades para la toma de decisiones» (Carr, 1988, p. 85).

Si la investigación-acción busca promover un cambio social, nos parece pertinente analizar brevemente conceptos afines como innovación, cambio educativo y reforma. Previamente conviene recordar algunos de los postulados planteados por Fullan (1982), quien afirma que no podemos esperar que se produzca un cambio en todas las personas, ni en la totalidad, o in-

cluso la mayoría, de las personas o los grupos. La complejidad del cambio es tal que no es posible expandir una reforma en la totalidad de un sistema social grande. El progreso se produce cuando adoptamos pasos que incrementan el número de personas a las que afecta.

De forma más general, como recoge Angulo Rasco (2000):

Quizás sea Popkewitz (1987) quien, con mayor exactitud y claridad, ha determinado su sentido [...]. El cambio, en esencia, supone la interrelación de elementos de la estructura social y de formas de conciencia que requieren, a la vez, respuestas históricas, analíticas y políticas, puesto que vincula conjuntamente a la cultura, la sociedad y la economía. Sin embargo, y en contraste, la reforma, es una llamada a la innovación, donde existe un desfase percibido con respecto a los valores deseados. (p. 364)

Se han establecido diferentes relaciones conceptuales entre diseño del currículum e innovación. En su artículo *La implementación del currículum*, Snyder, Bolin y Zumwalt (1992, p. 418) plantean la existencia de «tres aproximaciones en la implementación del currículum: La perspectiva de la fidelidad, la adaptación mutua y la «construcción del currículum que enfatiza una visión compartida del currículum entre el profesorado y el alumnado». Pero nuestro interés reside fundamentalmente en el desarrollo de la implementación basada en la perspectiva de la adaptación mutua «entendida como un proceso en el que los ajustes del currículum son elaborados por quienes lo desarrollan y los que lo utilizan en el contexto de las escuelas o las clases. Ello implica un cierto grado de negociación y flexibilidad por ambas partes, los diseñadores y los prácticos» (Snyder, Bolin y Zumwalt, 1992, p. 410).

Aunque para muchos autores los términos *diseño curricular e innovación* parecen sinónimos (Marcelo *et al.*, 1995), según Medina (1990, p. 609):

La innovación educativa es un proceso de legitimación y optimización de la cultura educativa, los resultados de la educación y las estrategias necesarias para transformar cualitativamente la formación de los sujetos insertos en el sistema escolar. La innovación curricular tiende a introducir cambios que contribuyan a la transformación

y mejora de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, coadyuvando fecundamente a la tarea educativa, al proyecto educativo.

Entre las características de la investigación-acción en el currículum, se señala que puede servir para mejorar situaciones sociales problemáticas –como las que nos ocupan– y en años recientes «la investigación-acción se ha aplicado a problemas relativos al desarrollo del currículum, el desarrollo del personal profesional y la formación permanente, en particular dentro del campo de la autoevaluación» (McKernan, 1999, p. 50).

Es pertinente comentar algunas limitaciones que se han señalado con respecto a la investigación-acción. La primera se refiere a la escasa atención prestada a los estadios iniciales, que generalmente son complejos, y las ideas de cómo proceder que no son a menudo claras (Espido, 2006).

La segunda ha sido la relación establecida entre la denominada tercera ola del feminismo y la investigación-acción crítico-emancipadora. Por ello no quisiéramos concluir la revisión de los aspectos centrales teóricos y prácticos de la investigación-acción, sin una breve –pero ineludible– referencia al feminismo. Weiner (2004) ha señalado en una reflexión teórica sumamente sugerente cuáles son los aspectos comunes al feminismo de la denominada «tercera ola» y la investigación-acción crítica: la crítica a los paradigmas positivistas en investigación en lo que se refiere a la racionalidad, la objetividad y la verdad. Ambas están guiadas por los valores en la experiencia práctica y vivida y orientada hacia la práctica, colaborativa, democrática y no opresora, organizada y en términos de toma de decisiones. Desde nuestro punto de vista, la ciencia nunca podrá considerarse como la certeza de la verdad, sino como la incertidumbre de la duda. Recientemente, Gerald Holton, como físico y filósofo de la ciencia, ha señalado que «el punto de partida no es la objetividad, sino la creencia apasionada en algo que puede que no exista, pero que merece la pena buscar» (Rivera, 2006, p. 32).

Una dimensión clave, sigue diciéndonos Weiner (2004) –y es una limitación que compartimos plenamente– es que «lo que, sin embargo, la investigación-acción crítica ha parecido incapaz hasta ahora de abordar es la especificidad de género y otros posi-

cionamientos de orden social, en términos de qué estrategias se seleccionan y qué tipos de resistencia se generan para conseguir la esperanza de la transformación» (p. 639).

La perspectiva de género ha sido incorporada –porque la consideramos ineludible– en muy distintas formas teóricas y prácticas. Como ya hemos señalado: sin la perspectiva de género se continúa perpetuando una visión androcéntrica de cualquier ciencia, del currículum y de la investigación. Un relato ilustrativo de la historia de la invisibilidad de las mujeres que aún hoy tiene vigencia relata cómo Hiparquia (siglo IV a.C.), una de las primeras filósofas de las que se tiene noticia, al ser preguntada por Diógenes sobre «el abandono de las tareas propias de la mujer», ella le contestó: «¿Te parece, por ventura, que he mirado poco por mí al dar a las ciencias el tiempo que había de gastar tejiendo?» (Janes, p. 56).

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 comprendido entre 2002 y 2004, los países mencionados (no incluimos a México) se han caracterizado por políticas sociales con graves recortes económicos y una «pérdida progresiva» del Estado de bienestar, así como por la emergencia pública de políticas abiertamente contrarias a la «igualdad» y a la inmigración.

Por tanto, podemos hablar de un proyecto que defiende unos valores que no han sido 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» argumentando que la causa reside en los problemas que genera la inmigración. Por otra parte, las polémicas que se habían suscitado en cuanto a 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 involucra-

das 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 están fuera del control de las políticas sexistas, discriminatorias y excluyentes.

Inicialmente hemos adoptado el modelo de Hutchins (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 profesorado 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» (Bolívar, 1999, p. 152).

La «selección basada en criterios» (Goetz y LeCompte, 1988) nos ha permitido establecer los criterios básicos: cuatro centros educativos por país, al menos un equipo de cinco profesoras y profesores por centro; tamaño del centro, de carácter urbano y de periferia de grandes y pequeñas ciudades; profesorado de distintas áreas de conocimiento, y un porcentaje de alumnado (entre 12 y 18 años) inmigrante tanto de países de la Unión Europea como de países no pertenecientes y alumnado con discapacidad. Las expectativas iniciales fueron rápidamente superadas, ya que han participado 32 centros educativos, con un total de 143 profesoras y profesores y 2847 alumnos y alumnas.

**Tabla 1.** Colectivos beneficiarios directos participantes

Número	País					Total
	Alemania	Dinamarca	España	Italia	México	
Escuelas	9	11	5	6	1	32
Profesorado	12	27	63	40	1	143
Alumnado	229	470	1682	446	20	2847

## Diseño de evaluación y cronograma

Compartimos el punto de vista de Santos (1990), quien indica que «la elección de la metodología de evaluación depende, en gran parte, de la concepción ideológica y de la formación epistemológica del evaluador» (p. 22), pero también «debe depender de las exigencias de la situación de investigación de que se trate» (Cook, 1986, p. 41). En consecuencia, nos parece improductiva la confrontación entre la metodología cuantitativa y la cualitativa. No hay base para elegir uno de estos paradigmas sobre el otro, en todas y cada una de las situaciones de investigación (Guba, 1981).

La investigación-acción exige un modelo y unas estrategias de evaluación acordes con las fases del desarrollo de la misma, y en consecuencia sometida a modificaciones debidas a las transformaciones que acontecen en la práctica (Angulo Rasco, Contreas y Santos, 1991):

La evaluación como investigación implica un proceso de reflexión crítica y sistemática sobre los hechos y actuaciones sociales [...]. Se caracteriza por facilitar una información que permita la toma de decisiones racionalmente fundamentadas. Sus destinatarios son todos los implicados en un programa, tanto responsables y ejecutores como usuarios. Su objeto de estudio es la comprensión de la realidad social en la que intervenimos, en toda su complejidad. Pretende la transferibilidad de los conocimientos, teorías y resultados a otros programas. Utiliza métodos sensibles para captar la complejidad de los fenómenos evaluados. Se siente comprometida con la sociedad en general y con el desarrollo y profundización de la democracia política. (p. 74)

Por otra parte, hemos de recordar que la evaluación de un programa –que pretende ser una innovación– y representa un compromiso ético con los problemas sociales debe contemplar los aspectos «previstos» y diferenciar, como señala Gairín (1999, p. 84), entre los «efectos no previstos» y «no previsibles».

A menudo se hace necesario preguntarse si los efectos no previstos generados en la aplicación de un programa se deben a su potencialidad o al hecho de que ha habido una planificación incompleta o

inadecuada. Igualmente, puede resultar de interés o relevante en algunos casos el evaluar los resultados indirectos, esto es, aquellos provocados sobre los beneficiarios indirectos del programa realizado. (Gairín, 1999, p. 83)

Son los que hemos denominado «efectos perversos» de los programas al referimos a efectos no deseados o no previstos. Asimismo, como señala Perrenoud (2012), existe en la práctica un currículum real impuesto como resultado de la interacción con el alumnado.

## El diseño de evaluación

La evaluación es una reflexión sobre la práctica cuya finalidad básica es la mejora del programa desde el punto de vista de las personas usuarias del mismo, profesorado, alumnado y equipo de investigación externo.

Como señala Elliott (1993, p. 118):

El proceso de evaluación ha de ser de naturaleza continua. La evaluación no debe convertirse en una actividad burocrática o en un ejercicio escrito esporádico. Teniendo presente esto, creemos que la frecuencia de las evaluaciones formales que culminan en informes escritos debe variar según la etapa de carrera del profesor.

En cuanto al empleo de instrumentos de evaluación y en lo que se refiere a la utilización de escalas, señala McKernan (1999):

Se utilizan sobre todo en la observación estructurada. Aunque existen diversos tipos –escalas de categorías, numéricas, gráficas, pictóricas– todas comparten el mismo rasgo de hacer que un juez sitúe un objeto, persona o idea a lo largo de una escala secuencial en función del valor estimado para el juez. Gronlund (1981) y Kerlinger (1986) describen las escalas de evaluación, y Hook (1981) recomienda su uso en los proyectos de investigación-acción. (p. 139)

McKernan (1999) propone, además, el uso de escalas de evaluación de categorías, de evaluación numérica y gráfica, así como las escalas de autoevaluación.



Para evaluar el procedimiento y los resultados de la investigación cualitativa Flick (2004), McKernan sugiere –partiendo de la denominada plausibilidad selectiva– «desarrollar nuevos «criterios adecuados al método que hagan justicia a la especificidad de la investigación cualitativa porque se han desarrollado a partir de uno de sus antecedentes teóricos específicos y tienen en cuenta la peculiaridad del proceso de investigación cualitativa» (McKernan, 1999, p. 139). Se proponen como criterios la triangulación, la inducción analítica, así como los criterios alternativos para el control de la calidad de la investigación, como son la validez interna (credibilidad, dependencia y confirmabilidad) y la validez externa (transferibilidad) como han indicado Guba (1981) y Santos (2005).

## La metaevaluación

La metaevaluación, señala Santos (1990), es una plataforma de discusión que une a los patrocinadores, a los evaluadores, a las diversas audiencias y a la sociedad en general, que debe conocer no solo los resultados de las evaluaciones realizadas sobre el funcionamiento de servicios públicos sino la metaevaluación que se realiza sobre ellas. La metaevaluación funciona como la garantía de la calidad de la evaluación (Santos, 1990, p. 272).

La metaevaluación establece relaciones con diferentes cuestiones teleológicas como el rigor (métodos de exploración, proceso de desarrollo: cómo se inicia, qué negociación se realiza, qué condiciones la regulan, qué clima genera), la mejora (el enlace entre la evaluación y la mejora de la práctica durante el proceso y al final del mismo), la transferibilidad (garantías de aplicación de las conclusiones a otras experiencias y contextos), la ética (condiciones éticas, finalidad, aplicaciones que se desprenden y posibles abusos que la pervierten) y el aprendizaje (aprender de los aciertos y de los errores. Reflexionar con rigor permite elaborar pautas de intervención en situaciones nuevas).

**Tabla 2.** Diseño final de la evaluación

	Instrumentos				
	Denominación	Finalidad	Características	Destinatarios y destinatarias	Tipo
<p>FASE I</p> <p>Entrada y negociación</p> <p>(En esta fase se comienza a negociar con el profesorado los instrumentos y temporalización de la evaluación).</p>	Observación cualitativa no participante	Evaluar las actitudes del profesorado ante el proyecto, así como los procesos de negociación y reflejar el ambiente general del centro y el clima en el que se iban desarrollando las diferentes reuniones de coordinación.	Hoja de registro cualitativa, con dimensiones tales como grado de implicación del profesorado, ambiente en el centro...	Profesorado involucrado en el proyecto o con intención de hacerlo en las diferentes etapas de la fase I y siguientes.	Interna
	Grupos de discusión	Conocer las concepciones previas y experiencias en cada país sobre violencia e interculturalidad, así como las concordancias y diferencias de concepciones según las culturas de los países que participan en el proyecto.	Se realizaron dos grupos de discusión, cada uno formado por dos integrantes de cada país. Se llevaron a cabo con «interpretación» a los distintos idiomas.	Dos colectivos de profesorado formado cada uno por cuatro profesoras y cuatro profesores (dos de cada país participante en el proyecto), más el equipo de interpretación y el preceptor.  16 (8 profesoras y 8 profesores), organizados en dos grupos de 8 con 1 profesor y 1 profesora de cada país).	Interna
	Concepciones sobre la violencia de género y la interculturalidad	Conocer las concepciones sobre la violencia de género y la interculturalidad.	Se presentan 20 afirmaciones para ser valoradas como verdaderas o falsas desde el posicionamiento de los sujetos.	- Profesorado 62 profesoras y profesores  Alumnado: 1647 alumnas y alumnos (evaluación inicial, final o temas). 1585 (inicial o final). 1244 inicial y 679 final. 539 inicial y final (238 alumnos y 301 alumnas).	Interna
<p>Inventario de autoevaluación de la innovación</p> <p>Hojas de registro de información de los centros</p>	Evaluar el proyecto de innovación, mediante la percepción del profesorado en torno a las siguientes dimensiones: personal, organizativa, curricular, cultural y afectiva.	Escala de estimación descriptiva (desde 0 = nada hasta 5 = mucho) para medir la relevancia y presencia de dichos aspectos.	Profesorado: 119 (3 veces). 84 (3 o 2 veces el mismo profesorado).	Interna	

FASE II Identificación de necesidades y plan de acción	Evaluación de materiales curriculares del proyecto  Diarios del profesorado y hojas de registro de las actividades	Evaluación de los materiales didácticos en relación con los siguientes aspectos: fundamentos teóricos, objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos, evaluación, innovación y repercusiones.	Escala de estimación numérica (0-10).	- Mujeres externas al proyecto (20 en cada país). 103 profesionales. Profesorado no participante y participante (20 en cada país). 119 (45 profesores y 74 profesoras). Total: 222 sujetos: 30 (Alemania), 40 (Dinamarca), 73 (España), 40 (Italia) y 33 (México).	Externa  Interna
En esta segunda fase se vuelven a recoger datos por medio de la observación no participante con el fin de constatar los posibles cambios en el clima general, tanto a nivel de centro, como en relación a la implicación o actitudes del profesorado. De igual manera, para determinar los posibles cambios en las concepciones sobre violencia de género e interculturalidad, en esta fase intermedia el profesorado cumplimenta el instrumento sobre concepciones sobre la violencia de género y la interculturalidad (inicial).					
FASE III Desarrollo del currículo e implementación	Evaluación del proyecto: «Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz». Diario del profesorado y hojas de registro de las actividades del programa	Valoración personal de aspectos negativos y positivos del proyecto y su posterior priorización.	Hoja de registro en la que se solicita hacer un listado individual de los aspectos positivos y negativos que han tenido en su contacto con el programa. A continuación, se les (nos) pide que prioricen ambos conjuntos de factores. Por último, deben priorizar en grupo los factores positivos y negativos obteniendo la suma total de puntuaciones.	Profesorado Alumnado Investigador/a universitario	Externa  Interna
Autoevaluación del aprendizaje del alumnado	Evaluación del aprendizaje, desde los principios constructivistas, comprobando los progresos o cambios en las concepciones y comportamientos de alumnos y alumnas en relación a la violencia de género	Cuestionarios de autoevaluación, que se facilitaron al alumnado al finalizar cada uno de los temas. Este instrumento consta de 10 ítems, referidos a conocimientos, comportamientos y sentimientos, que el alumnado debe valorar como verdaderos o falsos desde su punto de vista.	Alumnado. Número de sujetos por tema, entre paréntesis: 543 (3); 346 (1), 181 (5), 161 (4); 155 (8); 106 (7); 89 (9); 87 (2); 48 (6).	Interna	
En esta última fase procedimos a la evaluación final de las concepciones sobre la violencia de género y la interculturalidad –así como a realizar el inventario de autoevaluación de la innovación– que se habían producido como consecuencia de la implementación del programa y de la participación en este proceso de investigación-acción.					

Finalmente, nos ha parecido fundamental incluir el cronograma que ha servido de guía para el desarrollo del proyecto en su versión final con todos los cambios que se han ido introduciendo durante el proceso, así como señalar que el informe final del proyecto ha sido triangulado con el profesorado.

## 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 por medio de una observación no participante 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: la primera, 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), así como de la evaluación interna, y la segunda, un programa abierto en el que el profesorado podía incluir todas las modificaciones que considerara pertinentes, recogiendo esos cambios en un «diario» que posteriormente fue analizado. Un ejemplo de los procesos de negociación puede observarse en la siguiente tabla.

# Índice

Introducción .....	9
1. Educación sin violencia: Construir una cultura de paz ..	13
Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz .....	13
Currículum y violencia .....	16
Masculinidad, sexismo y violencia .....	19
Resolución de conflictos y aprendizaje cooperativo .....	23
Violencia de género, violencia sexista .....	24
Problema y objetivos .....	29
La investigación-acción como alternativa para los programas educativos .....	29
Diseño de evaluación y cronograma .....	35
El diseño de evaluación .....	36
La metaevaluación .....	37
La negociación con el profesorado y la elaboración del currículum .....	40
Identificación de necesidades y plan de acción .....	42
Desarrollo e implementación del currículum .....	46
Institucionalización de la innovación educativa .....	49
Los procesos y los resultados más relevantes. Por qué funcionan los programas educativos .....	50
La evaluación externa del alumnado .....	58
¿Se han cumplido los objetivos del proyecto? .....	61

Lo que no funciona de las innovaciones educativas: una tentativa de explicación y propuestas para la mejora . . . . .	62
El análisis de los aciertos y los desaciertos . . . . .	62
Los ciclos de investigación-acción como resultados no previstos . . . . .	65
Criterios de plausibilidad y metaevaluación interna y externa. . . . .	66
Los criterios de metaevaluación . . . . .	67
El código deontológico . . . . .	68
La evaluación <i>ex post facto</i> . . . . .	68
La difusión de los resultados . . . . .	68
Conclusiones, recomendaciones y los nuevos ciclos de investigación-acción . . . . .	69
La construcción del programa y el aprendizaje del alumnado . . . . .	69
El profesorado como constructor de la innovación . . . . .	70
El diseño de la evaluación. . . . .	72
La metodología constructivista . . . . .	73
El programa y los materiales curriculares. . . . .	73
El currículum . . . . .	74
Empoderamiento de las chicas y de los chicos. . . . .	74
Interculturalidad y género: ¿velo, tacones o huipil? . . . . .	75
2. Los derechos humanos en la educación escolar. Una perspectiva internacional . . . . .	79
Introducción. . . . .	79
Fundamentos filosóficos de la educación para los derechos humanos y las libertades. . . . .	80
La educación sobre los derechos humanos . . . . .	90
Educación global. . . . .	100
Educación para los derechos humanos en las experiencias de estudiantes provenientes de doce países. . . . .	103
Objetivos metodológicos . . . . .	103
Análisis del estudio cualitativo realizado mediante el método de entrevista en profundidad (IDI) . . . . .	105
Derechos humanos en la educación escolar . . . . .	105
Educación para los derechos humanos evaluada por los estudiantes . . . . .	108
Aspectos positivos y negativos de la educación sobre los derechos humanos. . . . .	108

Conocimientos sobre los derechos humanos adquiridos en la escuela y actividad en favor de los mismos. . . . .	113
Experiencias individuales y actitudes frente a la vulneración de los derechos humanos . . . . .	116
Experiencia de la violencia . . . . .	116
Casos de tratamientos inadecuados de otras personas por prejuicios raciales, nacionales o religiosos. . . . .	117
Las manifestaciones de vulneración de derechos en sus respectivos países. . . . .	119
Educación en derechos humanos como camino para romper los estereotipos . . . . .	125
Hacia la cultura de la paz . . . . .	127
<b>3. Aspectos relevantes de la educación para la paz . . . . .</b>	<b>129</b>
Introducción. . . . .	129
Derechos humanos y civiles como garantes de la paz social . .	132
Las personas desfavorecidas en el área de interés de la política social de integración. . . . .	137
El mundo: los instrumentos de la política social que favorecen la cultura de la paz . . . . .	138
Europa: hacia la cohesión social . . . . .	143
Polonia: los instrumentos de la política social del estado . . . .	146
Los instrumentos de la inclusión social: cómo minimizar las consecuencias de la «cultura del rechazo». . . . .	148
Ejemplos, buenas prácticas, proyectos destacados . . . . .	151
Educación del entorno como instrumento de integración de la comunidad local . . . . .	160
Apoyo educativo a los repatriados, las minorías étnicas y los refugiados . . . . .	167
Retorno a la patria: formas de apoyo educativo para los repatriados . . . . .	169
Minorías étnicas: de la reculturación a la integración. . . . .	172
Los lemkos: el problema de la preservación de la identidad	177
Los romaníes: por separado y reclamando . . . . .	180
Los refugiados: ellos, los extranjeros, los otros..., la educación..., nosotros . . . . .	186
<b>4. La vida cotidiana y los valores. . . . .</b>	<b>193</b>
¿El conflicto de los valores o el conflicto como valor? . . . . .	194
Los valores y el currículum. . . . .	195

Las actitudes, las normas y los valores como nuevos contenidos curriculares . . . . .	197
La construcción de los valores . . . . .	202
Educación en valores y constructivismo. . . . .	206
Ciencia y valores. . . . .	207
La educación en valores desde una perspectiva sociocrítica. . .	208
Reflexiones finales . . . . .	210
<b>Bibliografía . . . . .</b>	<b>211</b>
Publicaciones periódicas y aperiódicas . . . . .	211
Filmografía . . . . .	225
Webgrafía . . . . .	225
Actos jurídicos . . . . .	229



Si desea más información  
o adquirir el libro  
diríjase a:

**[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)**