

EDUCACIÓN, ADOLESCENCIA Y VIOLENCIA DE GÉNERO: LES AMOURS FINISSENT UN JOUR¹

Fernando Barragán Medero

Universidad de La Laguna, Tenerife, España

Correo electrónico baraganf@ull.es

RESUMEN

El objetivo básico del presente artículo es explicar la expresión de la violencia de género como fruto de la socialización diferencial y los procesos de legitimación social y cultural de la violencia. Se revisan varios proyectos desarrollados en diferentes países europeos para la prevención de la violencia y la utilización de la investigación acción en el desarrollo de los programas educativos. El programa Educación para el presente sin violencia trata de desvincular la masculinidad patriarcal de la violencia de género planteando alternativas basadas en la resolución de conflictos, la educación sentimental y la cultura de paz, incluyendo las relaciones entre interculturalidad y violencia de género.

TÉRMINOS CLAVES Curriculum, Masculinidades, Violencia de Género, Interculturalidad, Educación sentimental y Cultura de paz.

ABSTRACT

The object of this article is to show how gender violence is the result of social differentiation and cultural processes which legitimize violence. Programs for the prevention of violence in various European countries demonstrate the use of investigation as action in the development of educational programs. A program known as "Non-violent Education Now" attempts to reveal how patriarchal masculinity breeds gender violence and to present alternatives based on the resolution of conflict, education in aspects of the feeling function and the cultivation of peace, including aspects of intercultural friction as a cause of gender violence.

KEY TERMS Curriculum, masculinity, gender violence, intercultural, feeling function education, cultivation of peace

¹ Del mismo título compuesto por George Moustaki de Jardins Secrets et Terres Promises

VIOLENCIA DE GÉNERO Y EDUCACIÓN

La violencia se aprende fundamentalmente a través de los procesos de socialización de género y ante la ausencia de estrategias de resolución de conflictos. Asimismo existen mecanismos sociales que vinculan las masculinidades patriarcales con la agresividad y la utilización de la violencia con formas de expresión explícitas como la guerra, la violación de los derechos humanos y la violencia de género que deberíamos denominar violencia masculina o violencia machista. Sin embargo como señala Myriam Miedzian:

“Decir que los hombres como grupo son más violentos que las mujeres no significa afirmar que todos los hombres son violentos y estén predispuestos a la violencia, o que acepten la violencia como una forma de resolver conflictos y alcanzar el poder. Significa sólo que un porcentaje significativamente mayor de hombres que de mujeres muestran estas tendencias. Esto no quita que un gran porcentaje de hombres no son en absoluto violentos, que un cierto porcentaje de mujeres sean violentas, o que algunas mujeres sean más violentas que algunos hombres” (Miedzian, Myriam 1995, 36-37)

La cultura patriarcal ha promovido la asociación entre la afectividad –el corazón- y las mujeres y la inteligencia –la razón- y los hombres. Desde esta perspectiva de género, la afectividad constituye –en palabras de Victoria Sau (1981)- una forma de dominación masculina sobre las mujeres. Se asegura así la supuesta capacidad de éstas “para entregarse a las demás personas” manteniéndolas marginadas de otras esferas sociales.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, esta concepción implica una doble traición: por una parte, no se enseña a las mujeres a amarse a sí mismas; y, por otra, los hombres padecemos una “mutilación afectiva”, o nos vemos sometidos a mantener nuestros sentimientos en la clandestinidad” (Barragán, 1998). En consecuencia una implicación inmediata es la tendencia de algunas mujeres a culpabilizarse y perder la autoestima en situaciones de violencia de género y la tendencia de algunos hombres a sustituir la afectividad creativa (excepción hecha de la rabia) por la agresividad y la violencia.

De esta forma la violencia de género o masculina contra las adolescentes y las mujeres sustentada en los dos supuestos anteriores: asociación entre masculinidad patriarcal y violencia y la contraposición entre la afectividad y la agresividad ha contribuido a la emergencia de un problema social, educativo y político grave de derechos humanos que atenta directamente contra la integridad física, psicológica y sexual de las adolescentes y las mujeres adultas. La visibilidad de la violencia contra las adolescentes y las mujeres no es sino una parte de la ocultación tradicional de la misma.

Ofelia –inmortalizada por la obra de William Shakespeare- muere al intentar adornar con flores la base de un sauce a orillas de un río tras conocer que Hamlet ha matado a su padre. De la misma forma que sólo emerge una parte de su cuerpo en la regia pintura de John Everett (1851-1852), todavía hemos de descubrir, denunciar y hacer visible la violencia oculta.

SEXUALIDAD Y VIOLENCIA

En general, algunas personas piensan que la violencia sexual es una expresión patológica de la sexualidad o que quien la ejerce no ha recibido una adecuada educación sexual, por lo que nos parece necesario clarificar el concepto de violencia y su relación con la sexualidad.

La violencia es, en palabras de Rosario Ortega (1998, 21): “El uso deshonesto, prepotente, y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello”. Por tanto, y en consonancia con las últimas recomendaciones de la Unión Europea:

“La violencia sexual contra las mujeres, los chicos y las chicas no es la expresión agresiva de la sexualidad sino la expresión sexual de la agresión, hostilidad y poder con una base en las condiciones del patriarcado” (European Workshop: Prevention of Sexual Violence againsts Girls and Boys, p. 32).

El concepto de poder implica en palabras de Connell (1987) analizar quién toma las decisiones, sobre qué aspectos de la vida social y si esa persona está legitimada para tomarlas. Por eso la violencia sexual es una expresión de poder y no de sexualidad porque atenta contra la voluntad, la integridad y la dignidad de otra persona.

Así, por ejemplo, cuando un adolescente nos dice que “no puede permitir que otro chico mire a “su” novia o intenta controlar con qué amigas se divierte está haciendo un uso ilegítimo de poder porque sus decisiones atentan contra la autonomía de otra persona, pero especialmente porque no ha sido una decisión adoptada libremente por ella.

La violencia puede ser clasificada –siguiendo las recomendaciones del Grupo de especialistas para combatir la violencia contra las mujeres del Consejo de Europa, en violencia física (Empujones, tirones de pelo, bofetadas, golpes, mutilación genital, tortura y asesinato); violencia psicológica (chistes machistas, bromas, amenazas, desprecio, intimidación emocional, insultos públicos); violencia sexual (llamadas telefónicas obscenas, propuestas sexuales indeseables, forzar a ver pornografía, violación, incesto y cualquier acto sexual que la mujer considere humillante o doloroso); violencia económica (dependencia económica, impedir el acceso a puestos de trabajo, negativa a los derechos de propiedad); violencia estructural (se relaciona con las barreras intangibles e invisibles que impiden el

acceso de las mujeres a los derechos básicos: relaciones de poder que generan y legitiman la desigualdad); la violencia espiritual (destrucción de las creencias culturales o religiosas mediante el castigo, el ridículo o la imposición de un sistema de creencias ajeno al propio). Por nuestra parte hemos añadido la Violencia política y la violencia simbólica.

Denominaremos violencia política o institucional a la que se manifiesta en el sistema educativo de forma explícita o implícita o se expresa a través de los medios de comunicación y la publicidad con un consentimiento tácito de la administración educativa así como a la ejercida –con frecuencia- en los parlamentos. Pero principalmente se ejerce cuando la legislación jurídica no protege a las adolescentes y las mujeres o las medidas que se adoptan son insuficientes. La violencia política cumple la función de justificarla y perpetuarla como forma de resolución de conflictos.

Por último -la violencia simbólica- que ampliaremos más adelante, se refiere a los mecanismos educativos del patriarcado.

LOS PROCESOS SOCIALES Y CULTURALES DE LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA

Recuerdo que cuando tenía cuatro o cinco años fui escolarizado en un centro religioso regentado por monjas (no recuerdo de qué congregación) que nos castigaban por hablar poniéndonos a mirar a la pared. A mí me ocurría a menudo y me parecía injusto porque no entendía por qué no se podía hablar. Pero el más terrible de los castigos era que cuando llegaba la hora del recreo teníamos que ir obligatoriamente al baño (ahora creo que se trataba de caridad). Para ello, se nos comunicaba previamente que llegaba la hora del descanso y que en unos segundos abrirían la puerta de la clase que nos permitía acceder al patio del colegio. Salíamos atropelladamente y corriendo había que hacer fila delante de la puerta de un cuartucho que era lo que entonces se denominaba el “baño o retrete”. Esta curiosa forma de organizar nuestras necesidades fisiológicas me parecía aún más injusta y cruel que la anterior. Yo no entendía por qué debía correr, por qué tenía que empujar o dar codazos a mis compañeros para ocupar un lugar preferente en la cola, es decir lo más cerca posible de la puerta, especialmente si era un día “que la necesidad fisiológica apremiaba” porque si te lo hacías encima, además de la incomodidad recibías un fuerte cogotazo por parte de alguna de las “hermanitas”. Pero así se nos estaba inculcando una forma de violencia muy práctica que servía para no mearse encima y no ser castigado. Podría parecer una “forma de humor, una broma” pero este es uno de los mecanismos más efectivos para aprender y naturalizar la violencia. La población adolescente considera que la violencia psicológica que se expresa por medio de los insultos sexuales o los insultos al cuerpo son “bromas”, y por lo tanto, no son violencia.

El relato nos puede ayudar a comprender cómo lo que podríamos considerar “disciplina” es una forma encubierta de violencia porque aprendemos la competitividad y no la solidaridad. El supuesto objetivo educativo de aprendizaje de hábitos no es más que una forma de aprender patrones de comportamientos agresivos y violentos.

En conclusión, los procesos sociales y culturales de legitimación de la violencia pueden aparecer como formas “naturales de socialización” que cuando son analizados con detenimiento nos hacen descubrir que son formas implícitas de violencia. Por ello nos parece de interés analizar algunos de estos procesos –y sus repercusiones educativas- como son las religiones, la fragmentación de la violencia, la ausencia de análisis crítico de la cultura, la violencia simbólica y las teorías que intentan explicar la existencia de la violencia de género.

LA RELIGIÓN COMO PROCESO INCONSCIENTE DE LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA

Los mecanismos que emplean las diferentes religiones² –o quizá deberíamos decir la interpretación androcéntrica³ de las mismas- para legitimar la violencia de forma inconsciente son muy variados. En el caso de la religión católica la mortificación y la consecución de la santidad, el intento de culpabilizar a las mujeres de la violencia ejercida por los hombres y la obediencia impuesta a las mujeres por los hombres así como –de forma explícita- los numerosos casos de denuncias contra sacerdotes por ejercer la violencia de género que no siempre son sometidos a juicios.

A modo de breves ejemplos, un relato de la Sexualidad Femenina de Serrano Vicéns en el que una religiosa le explica que “Una noche sueña que una persona, de sexo indeterminado, manipula intensamente sus genitales y se despierta con un espasmo placentero y un gran ruido que le asusta imaginando que haya entrada alguien en su celda.

Cuenta lo sucedido a su confesor que le indica que, de modo inequívoco, ha pretendido Satanás torcer su pureza y que en adelante debe permanecer alerta sobre ello, indicándole aumente sus rezos y mortificaciones”⁴.

Asimismo, en algunos casos para la consecución de la santidad es necesario “sufrir estoicamente” y aceptar la violencia física como muestran algunas imágenes de vírgenes: el paradigma de la violencia es el corazón atravesado por una daga o un puñal.

² Sobre el tema se puede consultar Tamayo, Juan José (2004) 10 palabras claves sobre paz y violencia en las religiones. Estella (Navarra): Editorial Verbo Divino

³ Creencia sexista por la que la única forma de interpretar y explicar el mundo social es la masculina.

⁴ Serrano Vicéns, Ramón (1978). La sexualidad femenina. Valencia. Júcar.

LA FRAGMENTACIÓN DE LA VIOLENCIA

El curriculum de nuestras escuelas sigue empeñado en enseñar a través de disciplinas como la Historia o las Ciencias Sociales, el Arte o la Literatura ejemplos de violencia que nunca son analizados como tales. La fragmentación consiste en dos procesos básicos: impedir consciente o inconscientemente establecer vínculos conceptuales entre los contenidos de diferentes disciplinas y en no abordar de forma crítica un análisis de esas formas de expresión de la violencia. Se descubre, por tanto, la existencia de una nueva forma de “curriculum oculto” relacionado con la violencia.

Por ejemplo la guerra –presentada casi siempre como un enfrentamiento entre hombres- implica violencia de género en la medida en que los soldados cometen agresiones sexuales contra mujeres al mismo tiempo que emplean la violencia psicológica o la tortura, así como la ausencia de respeto por los prisioneros y prisioneras y sus derechos. Dos casos son suficientes: En la República Democrática del Congo, militares y rebeldes siembran el terror entre la población impunemente utilizando la violación como arma de guerra (Grayson, 2003). En Estados Unidos un soldado participante en la guerra de Irak ha sido “condenado por ordenar la degradación de presos, desnudarles y forzarles a simular actos sexuales y caminar en cuclillas con las manos esposadas a la espalda” (Lobo, 2004).

La fragmentación implica no comprender las diversas formas de expresión de la violencia y –en consecuencia- impide aprender a transformar la sociedad que la emplea.

LA AUSENCIA DE UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA CULTURA

La cultura se enseña como una acumulación de conocimientos supuestamente valiosos para la humanidad pero como avances estáticos y valiosos en sí mismos independientemente de los contextos históricos y sociales en los que se producen. Sin embargo todas las culturas implican prácticas comportamentales opresoras y liberadoras y en general se hace más énfasis en las primeras. No se analiza el androcentrismo de las culturas, y se eliminan los elementos conflictivos, así como la denominada Historia de la Vida Cotidiana en la que podemos encontrar múltiples situaciones en las que no existe la violencia. Asimismo, se excluyen o se ocultan algunas aportaciones de la Antropología que ha puesto de manifiesto la existencia de diferentes sociedades en las que la socialización de género tiene una lógica diferente. La cultura Arapesh, analizada por Margaret Mead (1978) presenta unos rasgos de personalidad en mujeres y hombres que –por ejemplo- implican aprender a ser serviciales, pacíficos y pacíficas y a corresponder a las necesidades de las demás personas. “En Tahiti, las niñas no son separadas de los

niños en casi ninguna de las actividades. “Los varones no son más agresivos que las mujeres ni tampoco las mujeres más tiernas o maternales que los hombres. Los roles y la personalidad resultan casi indistinguibles” (Gilmore, 1994,198-200). La ciencia occidental androcéntrica presenta estos ejemplos como excepciones o “rarezas” en vez de presentarlos como modelos para cuestionar los supuestos patriarcales de las sociedades.

Una expresión valiosa de la cultura es el arte. Así, por ejemplo, la pintura implica enseñar estilos, situar la obra históricamente pero nunca o casi nunca la denuncia de la violencia que puede contener. La obra que presentamos, en la que según la mitología griega, Europa es raptada por Zeus y cuya interpretación cristiana veía al toro como a Cristo que lleva el alma al cielo (Fontana, 2003, 154) expresa claramente un acto de poder con violencia sexual.

LA VIOLENCIA SIMBÓLICA

Desde la perspectiva educativa nos parece importante resaltar que actualmente la función de la educación patriarcal es perpetuar las jerarquías de género basadas en el heterocentrismo por lo que la defensa de la heterosexualidad como cultura hegemónica cumple la función de perpetuar la opresión utilizando la violencia: excluir o someter a la invisibilidad una cultura sexual en el curriculum implica un ejercicio ilegítimo de poder.

La teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron ha dado lugar a que algunos autores hablen de *la teoría de la violencia simbólica* cuya pretensión es explicar cómo la educación garantiza que algunos grupos sociales puedan mantener una posición dominante, porque sólo algunos grupos pueden participar en la definición de cuál es la cultura dominante y a través de qué mecanismos se legitiman (Torres, 1991, 88-89).

Los libros de texto, la historia, la publicidad, el cine o la música y –en algunos casos- la prensa deportiva emiten continuos mensajes de violencia implícita y explícita sin que la educación aborde estas manifestaciones.

¿TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA VIOLENCIA O IDEOLOGÍAS PATRIARCALES?

Finalmente, nos parece importante resaltar como las Ciencias Sociales pueden intentar legitimar las teorías explicativas sobre la violencia que género que –en suma- se convierten en la guía teórica para la intervención educativa en los programas de prevención de la violencia. Así, quien comparta la idea de que “un agresor lo es porque ha sufrido en su infancia también malos tratos o ha sido testigo de episodios violentos”, trabajará desde una perspectiva de enseñanza de patrones no violentos de conducta, o quien crea en la idea de “un perfil psicopatológico del maltratador” enseñará a detectar las características tipo.

En consecuencia las denominadas teorías explicativas de la violencia requieren un breve análisis crítico porque en su mayoría son proyecciones o ideologías androcéntricas que no resisten la confrontación con el concepto de teoría⁵ en su sentido más amplio.

Entre las ideologías tradicionales se ha aludido al perfil psicopatológico del maltratador y la teoría de la provocación de la víctima y a la búsqueda por parte de la víctima de un patrón de hombre maltratador o similar al paterno cuando éste también ha ejercido la violencia. Por su parte, las ideologías multifactoriales aluden a factores “desencadenantes de la violencia” como el paro, estrés, el consumo de alcohol, la depresión y otros factores que, -supuestamente-, “actúan como un detonante”. Y en su formulación más extrema de los prejuicios patriarcales: Las mujeres tienen la culpa como transmisoras y educadoras de la violencia.

“La función de la ideología⁶ en la sociedad humana –señala Torres (1991, 17)- se concentra principalmente en la constitución y modelado de formas bajo las cuales las personas viven y construyen significativamente su realidad, sus sueños, deseos y aspiraciones”.

En consecuencia las ideologías patriarcales limitan las posibilidades de las adolescentes y las mujeres de cambiar situaciones en las que viven la violencia porque en su concepto de la realidad: los hombres las quieren, los celos pueden ser una prueba de amor, no confían en sí mismas o simplemente porque abrigan la esperanza de que su compañero sentimental cambie.

⁵ “Aunque –como señala Ferrater Mora, (1982, 3222)- la dificultad de precisar el sentido de teoría se debe a que la noción de teoría se halla implicada en casi todos los problemas que se suscitan en epistemología y, en particular, en filosofía de la ciencia”.

⁶ Por su parte, la Sociología ha definido las ideologías como “un conjunto, débilmente sistematizado, de principios organizadores de nuestra “visión del mundo”. Estos principios son meros puntos de referencia, más o menos borrosos y a veces contradictorios, a partir de los cuales el sujeto construye activamente el sentido de las realidades con las que se encuentra” (Ibáñez, 1996, 316). Las características básicas que definen una ideología son tres: “En primer lugar, podemos constatar que ninguna ideología constituye un “sistema”, en el sentido fuerte del término, que ninguna ideología está libre de contradicciones internas, y que ninguna ideología permite realizar interpretaciones unívocas del mundo (Billig y cols., 1988)” (Ibáñez Gracia, 1996, 314)

“En segundo lugar, el carácter difuso de la ideología en tanto que dispositivo interpretativo se ve aún más acentuado, si cabe, por el hecho de que todo individuo se encuentra confrontado en su vida cotidiana con una pluralidad de ideologías en lugar de una sola (Billig, 1991). Son “intertextuales” porque adquieren significado a partir de la referencia hecha a otras ideologías. (Ibáñez Gracia, 1996, 315).

Por último, y en tercer lugar, “El sujeto tiene plena conciencia de que existen conjuntos de argumentos contrapuestos para cada cuestión que se presente a debate” (Ibáñez Gracia, 1996, 315)

La principal crítica que han recibido estas ideologías explicativas se basa en el hecho de que o bien justifican la violencia masculina como inevitable o bien culpan a la mujer de provocarla. Constituyen básicamente explicaciones masculinas que justifican la violencia masculina.

Como segunda crítica básica y concluyente se señala que “Estos hombres se encuentran en todas las clases sociales y en muy distintos trabajos. En contra de los estereotipos, el agresor de su esposa no siempre es un parado de clase baja” (Hyde, 1995, 373).

En estudios realizados con hombres detenidos o denunciados por ejercer la violencia (contra sus mujeres) se detectaron cinco grupos de hombres diferentes que correspondían a tipos de personalidad diferentes: dependientes y suspicaces con manifestaciones importantes de celos; violentos y pendeñeros; dominantes que reaccionan violentamente ante cualquier insubordinación; dependientes y pasivos y –por último- un grupo de hombres que son estables y afectuosos (Faulk, 1974, citado por Hyde, 1995).

Entre los factores más interesantes –y de acuerdo con nuestra línea argumental no androcéntrica- podríamos destacar la alusión al sexismo, opresión, dominación y explotación de las mujeres, niñas y niños favorecida por las sociedades patriarcales.

Las teorías de género, en contraposición con las explicaciones anteriores, señalan que “las violaciones son producto (normal) de la socialización, de los papeles asignados a los géneros⁷ en nuestra cultura” (Hyde, 1995, 360).

“Existen numerosos argumentos a favor de esta última perspectiva como demuestra el hecho de que el ejercicio de la violencia sexual durante el noviazgo o el matrimonio no sólo no se condena legalmente en numerosos países sino que además cuentan con el beneplácito de lo que paradójicamente se denominan “expresiones de nuestra cultura como son el cine o la publicidad” en los que la violencia contra las mujeres y las personas menores aparece frecuentemente reforzando algunos de los mitos al uso. Si consideramos que la violencia –especialmente la sexual- está dirigida contra las mujeres de cualquier edad, podemos considerar que ha sido construida históricamente y legitimada por el patriarcado” (Barragán, De la Cruz y Doblas et al, 2001).

Desde nuestro punto de vista es por ello necesario revisar críticamente los procesos de socialización –tanto en la familia como en las instituciones educativas- para fomentar un análisis profundo de todos los mensajes explícitos o implícitos que recibimos sobre la violencia así como denunciar el uso de la violencia en el cine, los medios de comunicación, la música y en la publicidad siempre que estén presentes.

⁷ La autora utiliza el término sexo en lugar del término género y viceversa.

LA LEGITIMACIÓN POLÍTICA DE LA VIOLENCIA

¿Pueden los estados luchar contra la violencia de género si se emplea un doble rasero por el que se justifica la violencia como forma de liberación de la “opresión en la que viven algunos pueblos”, se mantiene un silencio cómplice ante las masacres humanas que actualmente acontecen en el mundo y por otra parte, se condena verbalmente la violencia de género?

La violencia de género no es un “problema interindividual exclusivamente” sino un problema social, estructural y político. Es un problema social en la medida en que existe “una cierta permisividad” cuando se intenta considerar como un problema privado denominándolo violencia doméstica, pero la paradoja es que necesitamos –y hemos de exigir- el apoyo institucional, de los gobiernos, para financiar los programas de prevención de violencia de género cuando no se adoptan medidas o éstas son insuficientes.

Sin embargo también es necesario señalar que si las instituciones políticas no toman medidas efectivas es porque consienten y apoyan la violencia porque es útil para mantener un orden social patriarcal que beneficia a los hombres y porque es útil para justificar otras formas de violencia. La desobediencia y la exigencia de derechos –especialmente de las mujeres- siempre son incómodas para el orden social opresivo en el que vivimos.

EDUCACIÓN PARA EL PRESENTE SIN VIOLENCIA: CONSTRUIR UNA CULTURA DE PAZ⁸

El desarrollo de diferentes programas educativos europeos para la prevención de la violencia de género nos ha permitido conocer cómo se crean los vínculos entre masculinidades y el uso de la violencia y cuáles son las resistencias al cambio social. Para erradicar la violencia de género y favorecer la toma de conciencia de sus expresiones como formas de autoritarismo, vamos a describir brevemente tres proyectos en los que venimos trabajando desde la década de los noventa: El proyecto Arianne (1995-1998) Ampliar los Horizontes masculinos y femeninos: Un estudio de las masculinidades en la adolescencia; el Proyecto Dafne Elaboración de materiales Curriculares para la Prevención de la Violencia en Adolescentes Varones (1998-1999) y La Educación para el Presente sin Violencia: Construir una cultura de paz (2002-2004).

⁸ Las opiniones expresadas por el autor no son compartidas necesariamente ni por la Comisión Europea ni por el Gobierno de Canarias.

El proyecto Arianne⁹ 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 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 por los modelos de hombres adultos que conocen y la ausencia de hombres con los que identificarse que no sean violentos.

Nuestra investigación ha puesto de manifiesto la existencia de tres ideologías básicas: patriarcal, feminista liberal o ideología de la igualdad de oportunidades y la ideología de la transformación.

La primera representa la reproducción fiel de los principios teóricos que definen el patriarcado: la defensa de la división de roles de género entre hombres y mujeres, la expresión de la violencia y la valoración superior de lo masculino frente al femenino. La segunda, la ideología feminista liberal es el resultado de los programas de igualdad de oportunidades que ha supuesto la extensión del modelo masculino para toda la sociedad y que los chicos se ven forzados a aceptar con resignación porque no quieren asumir los cambios. Ha producido efectos no deseados o perversos o –si se prefiere– no planificado.

Por último, la ideología de la transformación, que es la más interesante desde el punto de vista educativo, propugna una ruptura de los valores asociados a las concepciones patriarcales y la construcción de un modelo de hombre al margen de los estereotipos de género. Defiende la libertad para la elección de preferencias, aspiraciones o expresiones comportamentales de todo tipo independientemente de que sean clasificadas como masculinas o femeninas.

Como ya hemos señalado, y en el periodo comprendido entre 1998 y 1999 se desarrolla el Proyecto Dafne¹⁰ en España, Dinamarca y Alemania, cuyo objetivo básico ha sido la elaboración de materiales curriculares para la prevención de la violencia. Ha incidido en cinco áreas temáticas básicas: Masculinidades,

⁹ 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), Aalborg Kommune (Dinamarca) y la Municipalidad de Hamburgo (Alemania)

¹⁰ El Proyecto Dafne ha sido posible gracias a la subvención de la Comisión Europea. Dirección General de Familia y Justicia.

Masculinidad y Homofobia, Violencia y Vida Cotidiana, La Violencia Sexual y la Educación Sentimental de los Hombres.

Las masculinidades incluyen contenidos que contribuyen a analizar críticamente las diferentes expresiones de ser hombre en nuestra cultura.

Masculinidad y Homofobia se centra en el miedo de los hombres al cambio hacia nuevos modelos de masculinidad no violentos así como la relación entre homofobia y preferencia sexual.

La Violencia y Vida Cotidiana incluye el trabajo con todas las manifestaciones y tipos de violencia en las relaciones interpersonales: conflictos entre iguales, deportes, publicidad, violencia contra las mujeres y conflictos bélicos.

La Violencia Sexual analiza con profundidad la violencia contra las mujeres, la infancia y la adolescencia.

Por último, la Educación Sentimental propone una indagación en el conocimiento de nosotros mismos, nuestras limitaciones e inhibiciones y el significado de educar y aprender a encauzar nuestra afectividad.

El citado proyecto ha logrado la concienciación 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.

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.¹¹

El 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 curriculum integrado e interdisciplinar que incorpora nueve temas para ser desarrollados durante uno o dos cursos escolares.

¹¹ 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 del Centro de Estudios Educar en la Diversidad de la UII España; Kinderschutz-zentrum, Oldenburg Alemania; Centro di Iniziative Democratiche 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 la Comisión Europea, Dirección General de Familia y Asuntos Interiores y el Gobierno de Canarias, Consejería de Empleo y Asuntos Sociales: Dirección General de la Juventud y el Instituto Canario de la Mujer.

Los contenidos incluidos han sido: Masculinidades, Masculinidades y homofobia, 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.

El proyecto se está desarrollando con una muestra de población aproximada de unos 24 centros de educación secundaria (entre 14 y 18 años), con 125 profesoras y profesores implicados y una población adolescente de unos 2.000 alumnos y alumnas en Alemania, Dinamarca, España, Italia y México. Su incidencia indirecta beneficia a un colectivo de profesorado de 1.344 personas y un colectivo de alumnado de 20.359 personas.

Se han seleccionado diferentes centros educativos que cubren el espacio de la educación secundaria en sus diferentes modalidades en cada uno de los países participantes. El profesorado dispone de un curriculum flexible y selecciona los temas casi siempre comenzando por la Violencia en la Vida Cotidiana y los temas de Interculturalidad cuando se trata de centros con población inmigrante.

En general todo el profesorado destaca la función concienciadora del mismo y los cambios producidos en la reducción de la violencia.

Entre los aspectos más innovadores del proyecto se encuentra el hecho de realizar una evaluación externa del curriculum desde la perspectiva de las mujeres, algunas de las cuales han declarado explícitamente que han sido víctimas de la violencia de género. Sus aportaciones –en muchos casos desde el paradigma feminista- aseguran la perspectiva de quienes directamente sufren la violencia de género.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM Y LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Implicar a las instituciones educativas y al profesorado en la construcción del curriculum sobre violencia de género e interculturalidad requería una aproximación que ha sido posible desde los presupuestos de la investigación-acción crítico emancipadora. La investigación-acción genera unos procesos de reflexión colectiva a partir de un problema planteado como las masculinidades, la violencia de género y la interculturalidad y el desarrollo de acciones conjuntas –como en este caso- entre el profesorado de los centros y los equipos de investigación externos a los mismos.

Asimismo el carácter emancipador de la investigación-acción –otro de los ejes básicos- significa en palabras de Carr, (1989) como recoge McKernan (1999, 53) que “Parte de la investigación-acción trata de liberar a los que sufren prácticas represivas e injustas. Intenta liberar a los participantes y darles mayor autonomía por medio de la reflexión colectiva. Una meta central es dar poder al grupo de investigación por medio de su asunción de responsabilidad para la toma de decisiones”. En este sentido, las discusiones iniciales revelaron la existencia de

situaciones problemáticas, discriminatorias en función del género y la necesidad de diseñar un plan de acción para la práctica educativa.

Sin embargo, si bien es cierto que la acogida del programa ha sido importante en los centros participantes, también lo es que las resistencias tanto por parte del alumnado como del profesorado están representando un obstáculo en algunos casos y países. Inicialmente el profesorado “asume con un cierto miedo” los contenidos del programa pero a medida que avanzan y “descubren las ventajas prácticas que representa” dedican mayor espacio y tiempo al mismo. El incremento del profesorado implicado ha sido especialmente notable en países como Italia y España entre algunos de los cuales los porcentajes de profesorado vinculado ha sido casi el cien por cien del mismo. El compromiso del profesorado es admirable si consideramos las condiciones de desarrollo del trabajo en los centros actualmente, las dificultades y las carencias. A pesar de ello, su entusiasmo es contagioso.

EL CONFLICTO COMO DIMENSIÓN CURRICULAR EXPLÍCITA

La intervención educativa contribuye a tomar conciencia del conflicto personal entre lo que debemos hacer como hombres y lo que nos gustaría ser como hombres generando en algunos casos mecanismos de ruptura de la presión de los iguales así como una toma de conciencia de cómo el curriculum elimina el conflicto no sólo en los contenidos curriculares sino también en las dinámicas de aprendizaje que se generan en las escuelas.

Uno de los objetivos básicos de nuestra intervención educativa ha sido incorporar el conflicto como dimensión curricular explícita tanto en los contenidos como en la expresión de las ideologías del alumnado sobre las masculinidades, la violencia y la interculturalidad.

“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” (Barragán, De la Cruz, Doblas, et al, 2001, 20).

Por otra parte, el conflicto nos hace conscientes del valor de nuestras perspectivas explicativas percibidas como diferentes a las demás y liberadoras de los rígidos conceptos de género entendidos desde la lógica patriarcal. La educación para la emergencia de nuevas masculinidades y nuevos conceptos de cultura de paz debe presentar como valiosas estas ideologías que entran en conflicto con las anteriores.

Las resistencias del profesorado surgen cuando “toman contacto con los contenidos del proyecto” puesto que no se pueden mantener al margen de los valores que se deben asumir, ni al margen de la perspectiva de género lo cuál genera que –especialmente- los profesores deban cuestionarse su función en la sociedad como hombres, como personas y como profesionales.

El principal conflicto que viven las personas que se integran en proyectos de prevención de la violencia de género es la contradicción entre la toma de conciencia de cómo (a pesar de estar formalmente en contra de la violencia) la ejercemos de una u otra forma en nuestras vidas cotidianas y el objetivo de eliminarla.

La segregación pedagógica¹² como estrategia de emancipación masculina

La segregación como práctica pedagógica puede utilizarse para emancipar o para oprimir, sin embargo Krusse (1992, 21) señala que “... el principal objetivo pedagógico para la organización de entornos divididos por sexo es triple: fomentar la autoestima y la identidad sexual, reconociendo y prestando atención a la alumna o el alumno individual; desafiar ampliando el espectro de las cualificaciones –tanto personal como profesionalmente-; y aumentar la conciencia política sobre los temas antisexistas para intentar modificar los modelos sexuales socialmente elaborados”.

En nuestro caso queríamos comprobar si las estrategias organizativas segregadas podían representar alguna ventaja tanto para las chicas como para los chicos.

Los resultados de la evaluación demuestran que aunque no exista una preferencia mayoritaria en defensa de la segregación pedagógica, se ponen de manifiesto las ventajas de trabajar temporalmente en entornos pedagógicos segregados en algunos de los temas en los que se hacen más visibles las relaciones de poder entre los géneros o aquellos en los que está más polarizados –desde la perspectiva de los estereotipos de género- algunos de los conceptos como la expresión de la violencia o la expresión de sentimientos.

La segregación pedagógica no puede ser entendida como una alternativa a los problemas de género y masculinidad en las escuelas pero sí como una estrategia de agrupamiento flexible cuyo uso temporal ayuda a comprendernos mejor como personas. La valoración que hace el alumnado de la segregación está directamente relacionada con los temas abordados ayudando a que se conozcan mejor y aceptarse más a sí mismos.

¹² La segregación pedagógica no formaba parte de los presupuestos teóricos del Proyecto Arianne excepto en el caso de las Islas Canarias en el que quisimos experimentar las diferencias con los grupos no segregados. Sin embargo sí ha sido incorporado como un principio de trabajo en los proyectos Daphne y en el de La construcción de una cultura de Paz.

Hemos de señalar en algunos centros educativos de los países participantes, los alumnos adolescentes que se consideran conflictivos y violentos están agrupados en clases especiales separados del resto o que algunos países existen grupos segregados.

Finalmente, en la evaluación realizada por el alumnado del programa de intervención se produce una valoración positiva de la segregación solamente en algunos de los temas abordados porque contribuyen a que los chicos se conozcan mejor entre sí, les ayuda a tomar conciencia de cómo pueden cambiar y en qué dirección deben hacerlo.

Sin embargo, no es recomendable en absoluto el uso de la segregación pedagógica en los temas de Interculturalidad en los que se consigue la integración, el respeto por la diversidad cultural y el trabajo en equipo.

LOS ITINERARIOS PEDAGÓGICOS: UN CURRÍCULUM PARA LA LIBERACIÓN DE LA OPRESIÓN

Las relaciones entre los diferentes contenidos curriculares son importantes en la medida en que podemos comenzar a trabajar por cualquiera de los contenidos pero sin olvidar sus conexiones. Las masculinidades pueden estar conectadas con los modelos de construcción de la masculinidad y la feminidad en las diferentes culturas y su vinculación o no con la violencia. A su vez la violencia se expresa en la vida cotidiana y en la violencia sexual que también adopta diferentes formas dependiendo de las culturas de referencia. Las resistencias a los cambios son abordadas en los temas de homofobia y la xenofobia. Por último, tanto la educación sentimental como la cultura de paz se convierten en las alternativas como fórmulas para la construcción de nuevas formas de culturas no opresivas ni excluyentes.

LA INTERCULTURALIDAD Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO

La interculturalidad se convierte en un problema educativo de primera magnitud únicamente cuando las culturas hegemónicas se ven amenazadas. A modo de eje transversal, podemos analizar la violencia en las diferentes concepciones de las masculinidades en las diferentes culturas que conviven en nuestros centros educativos. No es posible en la actualidad excluir la interculturalidad como un elemento –que si bien es cierto no es nuevo- no ha sido abordado con la profundidad que requiere.

“El multiculturalismo teórico sostiene que el poder es un componente fundamental de la existencia humana que actúa para configurar la naturaleza opresora y productiva de la condición humana” (Kincheloe y Steinberg, 1999,106)¹³. Las relaciones interpersonales de todo tipo se rigen por relaciones de poder que hemos de analizar si queremos construir una cultura de paz.

Frecuentemente los materiales curriculares se caracterizan por la inclusión de procesos de discriminación (Barragán, 1996) que excluyen a las mujeres y colectivos que se consideran inferiores o que se infravaloran y no analizan críticamente ni el conflicto ni la violencia.

No existen sociedades monoculturales: En todas coexisten –al menos- dos culturas de género, las culturas nacionales del Estado, la cultura estatal, y desde hace unas décadas las culturas de colectivos de personas inmigrantes.

¹³ Repensar el Multiculturalismo obra del autor y autora citadas recoge un pequeño capítulo sobre diferentes conceptos de poder aunque no pueden evitar el sesgo etnocéntrico propio de las culturas que pretenden ser hegemónicas en Estados Unidos. Por ejemplo, no citan ni aluden a estudios publicados en lengua castellana con lo cual excluyen una parte importante de las investigaciones del mundo latino e hispanohablante.

El respeto por la diversidad implica erradicar las culturas de la opresión que son la heterosexual, la masculina y la cultura de referencia propia de cada colectivo considerada como la única valiosa.

Las adolescentes y las mujeres de culturas inmigrantes y de culturas indígenas están sometidas a un doble proceso de violencia por ser mujeres, no pertenecer a la cultura hegemónica y por ser inmigrantes o indígenas.

DE LA CONCIENCIACIÓN A TRAVÉS DEL CONFLICTO AL CAMBIO CULTURAL

En primer lugar, el programa educativo Educación para el presente sin violencia está poniendo de manifiesto que es posible la toma de conciencia de cuales son nuestras formas de expresión de violencia entre adolescentes generando un conflicto entre las ideologías o representaciones patriarcales y la feminista liberal frente a la ideología de la transformación crítica. La toma de conciencia es el primer paso para la eliminación total o parcial de las diferentes expresiones de violencia aunque una tendencia común en los países europeos es la reivindicación de las chicas adolescentes de la violencia psicológica a pesar de conocer los efectos que produce reivindicándola como un signo de igualdad con los adolescentes varones. En consecuencia las políticas de equidad de género deben lograr que los adolescentes asuman valores tradicionalmente asignados a las mujeres: ética del cuidado, solidaridad, ausencia de competitividad y agresividad y expresión de sentimientos como el amor. Hemos de favorecer que la población asuma comportamientos, actitudes y valores liberadores frente a los que generan opresión.

En segundo lugar no es posible construir una cultura de paz sin la perspectiva de género, la revisión del androcentrismo y el sociocentrismo o etnocentrismo. La cultura de paz no significa ausencia de conflicto sino la eliminación de la opresión y la injusticia. Construir una cultura de paz significa analizar las relaciones entre masculinidad y violencia así como la educación sentimental de los hombres y la consideración intercultural de nuestras sociedades que implica asumir la diversidad como valor¹⁴.

La cultura de paz representa una concepción centrada en la abolición de las relaciones de poder entre géneros y la convivencia armónica de las personas cuyo fin último es erradicar la injusticia y la insolidaridad para lograr la felicidad. Los cambios en las concepciones sobre violencia del alumnado son posibles y – especialmente- la toma de conciencia de cómo el profesorado expresa la violencia es el primer paso para su transformación.

¹⁴ Los valores son “Principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar conductas” (Van Zanden, 1990, citado en Sarabia, 1992, 140). Quienes nos dedicamos a la investigación y la educación hemos de ser conscientes de que no podemos trabajar al margen de nuestros valores y la dificultad que entraña cambiarlos precisamente por el componente afectivo que tienen.

La construcción de una cultura de paz implica una revisión no androcéntrica de los mitos que justifican la violencia así como de las concepciones o creencias que sobre las mujeres tienen los hombres, analizar los materiales curriculares (lo que incluyen y lo que excluyen), así como el respeto por la diversidad. La cultura de paz requiere la utilización de estrategias no violentas en las relaciones interpersonales y la revisión crítica del concepto de poder y de los valores.

En tercer lugar y contrariamente a los rígidos supuestos de la teoría de la reproducción social, los grupos de poder no logran que las escuelas y los centros de secundaria promuevan la socialización patriarcal de forma homogénea para todo el alumnado. Por una parte lo que se construye se puede deconstruir y, por otra, se producen culturas contra hegemónicas: el alumnado no solamente aprende a resolver los conflictos sin violencia, sino que además aprende a reconocer situaciones de violencia que están viviendo personalmente o que están ejerciendo contra otras personas señalando –y en eso coinciden con el profesorado- el interés que despierta trabajar los contenidos curriculares del programa frente a las asignaturas tradicionales. Pero hemos de estar alertas para que estos programas no se conviertan en un “currículum aditivo”; deben convertirse en programas reglados con horario obligatorio y profesorado con formación.

Por último señalar que se produce un cambio en sus comportamientos, sus concepciones y sus sentimientos en un casi un 70% del alumnado aunque un dato preocupante es la emergencia de un grupo de chicas (en torno al 10% de la población) que a pesar de declarar en las evaluaciones que ahora conocen los efectos de la violencia psicológica, afirman que la seguirán utilizando.

El cambio de valores es evidente y hemos de estar preparadas para un fuerte desgaste emocional pero también hemos de recordar que si logramos que las relaciones interpersonales y el amor no se fundamenten en las relaciones de poder patriarcales sino en el respeto de los derechos humanos y la equidad de género será posible un final feliz como en la canción con la que comenzábamos:

“Les amoures finissent un jour, les amants ne s’aiment qu’un temps,
mais nous deux c’était différent on aurait pu s’aimer longtemps,
longtemps”

“Los amores finalizan algún día, los amantes no se aman sino un
tiempo, pero para nosotros dos es diferente porque nos amaremos
siempre, siempre, siempre”

El desafío es la construcción de “jardines secretos” y “tierras prometidas”. Los primeros representan espacios privados y públicos sin violencia que fortalezcan nuestra defensa individual y grupal del bienestar y la felicidad. Las tierras prometidas serán la expansión a toda la sociedad de una concepción de las

relaciones humanas desde la equidad, la abolición del sufrimiento por violencia, la injusticia y la opresión.

La esperanza, los sueños y los deseos son posibles para crear una sociedad en la que los derechos humanos se respeten, vivamos en armonía con nosotros mismos y los demás y nuestros valores sean la solidaridad, el amor, y la erradicación de cualquier expresión de violencia.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. 1971. Diccionario de Mitología Mundial. Madrid: Edaf.
- Barragán, F. 1998. *Las razones del corazón*. Afectividad, sexualidad y curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*, 271; 72-76.
- Barragán, F et al. 1998. El Proyecto Arianne. Informe inédito. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna.
- Barragán, F et al.1999. La agresión y sus consecuencias sociales (III. Algunos Ejemplos de Puesta en Práctica). En F. Barragán (pp.43-76), *Educación Sexual, Género y Constructivismo*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Barragán, F.; De la Cruz, J.M. y De la Rosa, I. 1999. L'Homme au Coeur Blessé. Experiencia Masculina y el Curriculum. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, Vol. V (1); 57-91.
- Barragán, F. y Tomé, E. 1999. El Proyecto Arianne. Ampliar los horizontes de las masculinidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 284; 44-47.
- Barragán, F.; García, M^a.J. y Rodríguez, J.D. 1999. El Proyecto Arianne en Canarias. Construir una cultura del cambio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 284; 54-57.
- Barragán, F.; Pérez, R.I. y Moreno, M.P. 1999. El mito de Eurídice. ¿Igualdad o imperialismo masculino?. *Cuadernos de Pedagogía*, 284; 63-68.
- Barragán, F.; De la Cruz, J.M.; Doblas, J.J. et al.2001. *Violencia de Género y Curriculum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Archidona (Málaga): Aljibe.

- Barragán, Fernando. 2004. Masculinidades e innovación educativa: de la homofobia a la ética del cuidado de las personas. En Carlos Lomas (comp.), Los chicos también lloran Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación (pp. 147-171). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Callirgos, Juan Carlos. 2003. Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina, en Carlos Lomas (Comp.), ¿Todos los hombres son iguales?. Identidades masculinas y cambios sociales (pp.55-82). Barcelona: Paidós.
- Carr, W. 1989. "Action Research: ten years on". Journal of Curriculum Studies, 21, (1): 85-90.
- Connell, R.W. 1987. *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Connell, R.W. 1998. Enseñar a los chicos: Nuevas Investigaciones sobre la Masculinidad y Estrategias de Género para la Escuela. *KIKIRIKI*, 47: 51-68.
- Elliot, J. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- European Commission et al (Ed.): European Workshop: Prevention of Sexual Violence against Girls and Boys in School.
- Ferrater Mora, José.1982. Diccionario de Filosofía. Vol. 4. Madrid: Alianza Diccionarios.
- Fontana David. 2003. El lenguaje de los símbolos. Guía visual sobre los símbolos y su significado. Barcelona: Blume.
- Gilmore, D.D. 1994. *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Grayson, Catherine-Lune. 2003. La violación como arma de Guerra. El Mundo (Libération), jueves 27 de noviembre: 31.
- Hyde, J.S. 1995. *Psicología de la Mujer: La otra mitad de las experiencias humanas*. Madrid: Morata.
- Ibáñez, J. 1992. *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

- Ibáñez, J. 1994. Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García, J. Ibáñez Y F. Alvira (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp.569-581). Madrid: Alianza.
- Ibáñez Gracia, T. 1996. Las ideologías y las relaciones intergrupales. En R. Y. Bourhis y J. Leyens, Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos (pp.307-336). Madrid: McGraw Hill.
- Kincheloe, Joe L. y Steinberg, Shirley R. 1999. Repensar el Multiculturalismo. Barcelona: Octaedro.
- Krusse, A.M. 1992. We have learnt not just to sit back twiddle our thumbs and let them take over. Single-sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools. *Gender and Education*, vol. 4 (1-2): 81-103.
- Lagarde, Marcela. 1994. La regulación social del género. El género como filtro de poder, En C.J. Pérez y E. Rubio (Coords.), *Antología de la Sexualidad Humana*, Vol. I (pp. 389-425). México: Ángel Porrúa. Conapo.
- Lobo, Ramón. 2004). Ocho meses de cárcel para un soldado de EEUU por torturas a presos iraquíes. El país, domingo 12 de septiembre, 6.
- McKernan, J. 1999. *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Miedzian, Myriam 1995. *Chicos son, hombres serán. Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid: Horas y Horas la Editorial.
- Mead, Margaret. 1981. *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona: Laia.
- Monreal, Luis.1975. La pintura en los grandes museos. Vol. 6. Barcelona: Planeta.
- Ortega, Rosario.1998. Violencia, agresión y disciplina. En I. Fernández, *Prevención de la violencia y resolución de conflictos* (pp. 19-29). Madrid: Narcea.
- Quesada Acosta, Ana María.1998. La escultura en Canarias: 1750-1900. En Carmen Fraga, Alberto Darias y Antonio Tejera (Dirección), pp 311-348), *Gran Enciclopedia del Arte en Canarias*: Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.

- Santos, M. Á (Coord.). 2000. *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Sarabia, B. 1992. El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. COLL et al. *Los contenidos en la Reforma* (pp. 133, 198). Madrid: Santillana.
- Sau, Victoria 1981. *Un diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.
- Serrano Vicéns, Ramón. 1978. *La sexualidad femenina*. Valencia: Júcar.
- Tomé, A. Y Rambla, X. 2001. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Institut de Ciències de l'Educació. Síntesis.
- Torres, Jurjo. 1991. *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Revista Otras Miradas
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes
Mérida-Venezuela
<http://www.saber.ula.ve/gigesex/>
otrasmiradas@ula.ve