

El pensamiento del profesorado, sus concepciones o ideologías condicionan las prácticas educativas. En este artículo presentamos los resultados de dos grupos de discusión con profesorado de Alemania, España, Italia y Dinamarca, participantes en el proyecto "Educación para el Presente sin Violencia". El objetivo básico ha sido conocer su pensamiento y permitir y favorecer un intercambio de inquietudes y actitudes ante la educación sobre género, violencia e interculturalidad.

PALABRAS CLAVE: *Género; Violencia; Interculturalidad; Grupos de discusión.*

El pensamiento del profesorado europeo sobre violencia, género e interculturalidad

pp. 19-30

Fernando Barragán
Hilario Sáez

Universidad de La Laguna*
Diputación de Sevilla**

Ideologías y práctica educativa

En la investigación de los modelos de representación social que emplea el profesorado en su práctica educativa se han utilizado conceptos muy diversos: esquemas de conocimiento, representaciones, concepciones, teorías implícitas, así como el concepto de ideología, al que la "Psicología Social contemporánea ha dado ampliamente la espalda" (Ibáñez Gracia, 1996, 307). Sin embargo, a pesar de haberse convertido en un término polisémico, tiene un potencial explicativo idóneo

para explorar las "ideologías sobre violencia, género e interculturalidad".

La creación del concepto es debida a Desutt de Tracy, quien en 1796 lo emplea para designar una "ciencia" cuyo objeto es el estudio de las ideas y su formación (Rigoulet, 1996). El marxismo (Marx y Engels) dotará al término de un significado de "sistema de ideas y representaciones" producto de mecanismos sociales y económicos. Posteriormente la palabra ideología oscila entre dos acepciones: una de carácter polémico, según la cual la ideología es una construcción intelectual al

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

** El autor es sociólogo y miembro del grupo de investigación *Itaca* de género, masculinidades, violencia de género e interculturalidad de la Universidad de La Laguna. E-mail: hsaiez@ctv.es

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

servicio de intereses que hay que justificar, y otra más neutra, que significa el estudio riguroso de cualquier sistema de representaciones. Mannheim introduce la distinción entre un concepto parcial y un concepto general. El primero implica una visión relativa que expresa una "perspectiva". Desde entonces se habla de ideologías en plural. La antropología, en la obra de Domunt, empleará el término para designar todo "conjunto social de representaciones" o todo "conjunto de ideas y valores comunes en la sociedad" (Rigoulet, 1996, 357-358).

Aunque se trata de un concepto muy utilizado en el estudio de la publicidad, también ha sido aplicado en diferentes campos del estudio de la sexualidad. Stolovitzky y Secades definen las ideologías como "construcciones complejas de actitudes y comportamientos que, a través del poder, surgen en la relación de los hombres y las mujeres condicionando su existencia social e individual" (1987, 45). Su potencial explicativo en relación al género es innegable si consideramos la reflexión que nos ofrece Torres (1991, 17):

"Si por ideología se entiende el conjunto de ideas y de representaciones que se imponen a las personas como verdades absolutas, produciendo un autoengaño, una ocultación en su pensamiento y formas de actuar, es claro que esta concepción negativa de las ideologías, si no está muerta ya, debería estarlo. [...] La función de la ideología en la sociedad humana 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".

Las ideologías -siguiendo a Göran Therborn 1987, 15-16; citado en Torres, 1991, 17- someten y cualifican a los sujetos diciéndoles, haciéndoles reconocer y relacionándolos con:

1. Lo que existe, y su corolario, lo que no existe; es decir, contribuyen a hacernos conscientes de la idea de quiénes somos, qué es el mundo y cómo son la naturaleza, la sociedad, los hombres y las mujeres.

2. Lo que es bueno, correcto, justo, hermoso, atractivo, agradable, así como todos sus contrarios. Esto ayuda, por consiguiente, a la normalización de nuestros deseos y aspiraciones.

3. Lo que es posible e imposible. Conociendo ambas dimensiones definimos las posibilidades y sentido del cambio, así como sus consecuencias. Nuestras esperanzas, ambiciones y temores quedan así contenidos dentro de los límites de las posibilidades concebibles.

Desde la Sociología se han aportado definiciones operativas de las ideologías al considerarlas 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 Gracia, 1996, 316). Las características básicas que definen una ideología son tres:

"En primer lugar, podremos 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 colabs., 1988). [...] 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. [...] El sujeto tiene plena conciencia de que existen conjuntos de argumentos contrapuestos para cada cuestión que se presente a debate" (Ibáñez Gracia, 1996, 314-315).

Finalmente, nos parece imprescindible retomar la definición de Gramsci de hegemonía ideológica por su pertinencia para el estudio que nos ocupa: "La dominación de una clase sobre otra -nos dice Torres (1991, 19)- se produce de una manera más eficaz cuando se lleva a cabo a través de un proceso de hegemonía ideológica, mediante la creación de esta conciencia y de un consentimiento espontáneo en los miembros de la clase social sometida, sirviéndose para ello del apoyo que les brinda su control del Estado".

La concepción descrita cobra especial interés si la aplicamos a las relaciones entre los géneros

en las culturas presentes en países como España, Alemania, Dinamarca e Italia. La legitimación de la ideología es posible en educación a través de unos procesos concretos que define acertadamente Torres (1991). Se da una legitimación incipiente a través de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana; el uso del lenguaje sexista o discriminatorio es un claro ejemplo de lo que se afirma. Un segundo nivel de legitimación se produce a través de proposiciones teóricas rudimentarias; sentencias habituales como “las niñas que hacen eso son unas machonas”, “los niños que friegan la loza son maricas”, conforman este segundo nivel. En tercer lugar, la legitimación opera mediante el uso de teorías explicativas que cada grupo utiliza para justificarse. En cuarto lugar, la legitimación se conforma a través de los universos simbólicos.

Finalmente, en todo este proceso, “el cuerpo de especialistas” cumple un papel fundamental, al ser considerados como “aquellas personas poseedoras de conocimientos y destrezas especializadas y que todo el mundo reconoce como tales” (Torres, 1991, 23). Entre ese grupo de especialistas nos encontramos las personas que nos dedicamos a la investigación y la enseñanza y que con mayor o menor grado de conciencia podemos transmitir, imponer ideologías. Aquí radica, precisamente, el interés científico indudable de abordar el estudio de las ideologías sobre masculinidad.

Para finalizar con esta breve revisión del concepto de ideologías, y precisamente por su relación con la práctica educativa, nos parece interesante resaltar cómo desde un punto de vista curricular Eisner (1992, 302) afirma que “las ideologías son sistemas de creencias que proporcionan las premisas valiosas desde las cuales se adoptan decisiones sobre diferentes aspectos de la práctica educativa”. Destaca que las ideologías –más que la ideología en singular– condicionan la escolarización, el currículum o las orientaciones para la evaluación, definiéndose por su carácter tácito más que explícito. Señala la existencia de seis ideologías básicas: la religiosa ortodoxa, la humanista racional, progresista, la teoría crítica, la reconceptualista y el pluralismo constructivista.

Metodología

El trabajo de investigación desarrollado mediante los grupos de discusión pretendía los siguientes objetivos:

- Conocer las concepciones previas del profesorado sobre los temas centrales que aborda el proyecto (género, violencia e interculturalidad).
- Analizar el grado en que estas concepciones forman parte de un sistema de valores compartido por el profesorado de distintos países de la Unión Europea.
- Evaluar las dificultades que las diferencias idiomáticas, nacionales o culturales pudieran implicar para los objetivos del proyecto.
- Valorar la situación respecto a los temas centrales del proyecto en los distintos centros educativos de los países participantes en el proyecto.

Para ello se seleccionaron dos grupos de sujetos, cada uno constituido por ocho profesionales de la educación, formando parte de dicho grupo una profesora y un profesor de cada país implicado (Alemania, Italia, Dinamarca y España). Además de las ocho personas participantes, asistieron al grupo de discusión una intérprete o un intérprete por cada uno de los idiomas hablados (alemán, danés, italiano y español), asistidos por un coordinador, y el evaluador externo del proyecto, que asumía las funciones de moderador de los debates.

Los debates se iniciaron planteando una pregunta por cada uno de los temas centrales de la investigación, preguntas que habían sido facilitadas al equipo de traducción para asegurar que los términos elegidos en cada uno de los idiomas fueran equivalentes. Metodológicamente es recomendable que los sujetos participantes no se conozcan entre sí, pero evidentemente no es lo mismo hablar de política o publicidad que hacerlo de género y de violencia e interculturalidad, por la implicación personal que tiene; por eso se utilizó una fórmula intermedia: mientras una parte del profesorado se conocía, otra no.

Nos referiremos ahora al procedimiento seguido y al instrumento utilizado. Las personas

que iniciaron el contacto con el profesorado –de acuerdo con las recomendaciones metodológicas (Ortí, 1994)– eran personas diferentes de las que coordinarían cada grupo de discusión (la selección fue realizada por quienes coordinaban el proyecto en cada país) y en ningún momento los sujetos supieron –previamente a la reunión– sobre qué tema iban a hablar, de forma que no fue posible que pensaran con anterioridad sobre el mismo. No existió ningún problema de incomparecencia. Las personas participantes fueron agrupadas en dos conjuntos para aplicar la estrategia de los grupos de discusión (Ibáñez, 1992 y 1994); una característica básica de los grupos de discusión es que éstos estén compuestos por un mínimo de cinco y un máximo de diez personas.

Cada grupo fue reunido en una sala tranquila de la Universidad de La Laguna, donde no eran habituales las interrupciones, durante aproximadamente una hora. Tras explicarles brevemente el objeto del encuentro y confirmar su voluntariedad para participar en la actividad se comenzó con el debate sobre masculinidad. Se cumplía, pues, la recomendación metodológica de que el encuentro del grupo se produzca fuera de su hábitat habitual. Las dos reuniones de los grupos de discusión se hicieron en el marco del congreso internacional “*Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz*”, celebrado los días 25 a 27 de abril de 2003 en Tenerife, como una de las actividades del proyecto realizadas para familiarizar al profesorado con los temas tratados en el material curricular.

La persona que coordinaba la sesión presentaba una serie de preguntas o tópicos sobre los que debatir. Inicialmente se propusieron los siguientes: ¿Qué es ser un hombre de verdad en tu país? ¿Qué situaciones de violencia suelen darse en tu entorno? ¿Qué opinión tienes sobre el hecho de que algunas mujeres islámicas que viven en Europa lleven el pañuelo en las escuelas? El debate de estos temas duró aproximadamente una hora y media en cada

grupo, a lo que hay que añadir el tiempo habitual para acomodarse, hacer las presentaciones, etc. En la primera reunión se optó por iniciar los debates con una primera ronda de intervenciones de cada uno de los participantes. Esta decisión fue tomada como precaución ante la novedad de aplicar esta práctica de investigación social a un grupo integrado por miembros de diferentes países, cuyas diferencias idiomáticas y culturales podían suponer una excesiva heterogeneidad para que se diera la dinámica de intervenciones espontáneas que suele caracterizar a este tipo de técnica. Inicialmente la dinámica del grupo tendió a funcionar más bien como una “entrevista grupal”, con intervenciones sucesivas en las que directamente no se planteaba un diálogo entre los participantes. Sin embargo, a medida que la reunión avanzaba y los participantes se encontraban más confiados y relajados, las intervenciones, que ya estaban llenas de referencias a las de los otros participantes, dejaron de ser paulatinamente dirigidas al moderador para estar más orientadas al grupo que, de esta manera, se constituía en el interlocutor. Se empleó la interpretación mediante técnica de “*chuchotage*” así como la interpretación simultánea e interpretación consecutiva¹.

Ello llevó a plantear la segunda reunión sin recurrir a ninguna de las precauciones sobre las posibles dificultades que el idioma o la nacionalidad pudieran suponer. Se apostó, así, por el modelo de grupo de discusión más abierto y en el que se permite una dinámica más parecida a la que espontáneamente puede darse en cualquiera de las tertulias o reuniones en las que los integrantes pudieran participar en su propio contexto social. Bajo este modelo de grupo, se espera que los participantes dialoguen y se interpielen sin aguardar a que el moderador dé la palabra y que a través de este diálogo terminen encontrando las bases de un consenso que les permita constituirse en sujeto colectivo. La dinámica de la discusión de este grupo fue similar a cualquiera realizada con

¹ Utilizamos el término interpretación, que nos parece más correcto que el de traducción. Traducción, en efecto, hace referencia a la traducción escrita mientras que la interpretación es siempre oral.

participantes de un mismo país y cultura. Las intervenciones se sucedieron de forma fluida y coherente, añadiendo la experiencia y opinión particular a una reflexión colectiva que encontró numerosos puntos de coincidencia y consenso. Como en el primer grupo, el debate asumió un planteamiento teórico y general de los problemas en el que todos los participantes parecían orientarse sin dificultades. En este segundo grupo, además, los participantes aportaron a este debate su propia experiencia concreta y personal. El intercambio de información y experiencia fue rico y aparentemente muy satisfactorio.

El desarrollo de la dinámica sólo fue diferente de los habitualmente utilizados en las investigaciones sociológicas que se realizan en España al amparo de la denominada Escuela Cualitativista de Madrid², en el hecho de que, para mantener la comparabilidad con el primer grupo, la introducción del tema de discusión se hizo de manera explícita a través de varias preguntas sucesivamente formuladas por el moderador. En este sentido, podía haberse parecido más a las esperables en los denominados “grupos focales”. Del mismo modo, el hecho de que se hiciera en varios idiomas³ pudo reforzar la tendencia a que algunos de los integrantes asumieran un papel de liderazgo más marcado.

Como recomienda Ortí (1994, 219), el preceptor no puede introducir juicios de valor, se adapta al lenguaje del grupo y tiene que mantener su autoridad. Cuando se producen silencios, el preceptor se limita a relanzar opiniones. Ortí (1994, 217) señala, asimismo, que el diseño de un grupo es un desiderátum, porque nunca se dan todas las condiciones ideales. Desde nuestro punto de vista la técnica debe

adaptarse en función del contenido de la investigación y del objetivo. Así, el autor recomienda estimular a las personas que se mantienen calladas o hacer que cuando una líder o un líder monopolice la discusión el moderador se las ingenie para que intervenga menos. Sin embargo, en nuestro caso, y por tratarse de analizar las relaciones de género, este requisito no era significativo.

En cuanto al procedimiento de análisis seguido, se basó en la atenta escucha de ambas reuniones de grupo (en adelante Rg1 y Rg2), realizada a partir de las grabaciones en vídeo y audio que se hicieron durante las sesiones. Para el manejo de estas grabaciones, se ha utilizado el programa *Soundforge v.6*, que permite aplicar algunos procesos para mejorar el sonido y ofrece algunas utilidades para segmentar la información, que se han demostrado de gran ayuda a la hora de categorizar la información.

Hemos optado por el “análisis del contenido manifiesto” (Vallés, 1997, 384) en una primera aproximación del estudio de las ideologías. La validez del instrumento empleado se ha comprobado comparando los resultados con los obtenidos mediante otro instrumento (López-Aranguren, 1994, 483); así, en la utilización de una escala para evaluar las concepciones del profesorado sobre violencia de género e interculturalidad (pretest-postest) se han conseguido resultados similares. El análisis se desarrolla siguiendo el orden de los temas propuestos a los grupos. En primer lugar se aborda el tema central del género que, como en los materiales curriculares, se enfoca a través de la masculinidad. En ambos grupos y por razones similares, la masculinidad ocupa aproximadamente 40 minutos⁴ de los debates plan-

² La Escuela Cualitativista de Madrid (ECM) está integrada por un grupo de investigadores y colaboradores formados en torno al máster de la Universidad Complutense de Madrid “Praxis de Investigación de Mercados”. Entre estos investigadores han destacado Jesús Ibáñez, autor de *Más allá de la sociología: el grupo de discusión como praxis de investigación social*, Alfonso Ortí y Ángel de Lucas.

³ En esta sesión los participantes daneses hablaron en inglés. Del mismo modo, el participante alemán más activo frecuentemente recurría al inglés.

⁴ En el primero dura 38:27 minutos y en el segundo 42:11. Además de que el enfoque de género, y, dentro de él, la masculinidad es una de las características más destacables de los materiales curriculares, debe tenerse en cuenta que el hecho de ser el tema por el que se empieza el debate obliga a emplear más tiempo en que los participantes se adapten a una situación novedosa.

teados por el moderador tras una introducción de aproximadamente 4 minutos. Después se aborda el tema de la violencia, que ocupa 21:04 minutos en la Rg1 y 27:08 en la Rg2. Por último, se trató el tema de la interculturalidad, que ocupó 22:11 en la Rg1 y 22:17 en la Rg2⁵.

La masculinidad: un debate pertinente pero problemático

Como ya se ha comentado, las discusiones de las reuniones de los grupos se iniciaron con la formulación de una pregunta por parte del moderador en el que se planteaba a todas las personas participantes: ¿Qué es ser un hombre de verdad en tu país?⁶

La primera conclusión que se desprende de las reacciones de los participantes ante esta pregunta es que se trata de una cuestión que no produce extrañeza, pero sí novedad. Todos los participantes parecían asumir que la reflexión sobre la condición de género masculino era un tema relevante en sí mismo y formaba parte de un debate más amplio sobre convivencia en el que también estarían incluidas las cuestiones de violencia y relaciones entre diferentes culturas. Del mismo modo, en ambos grupos se iniciaron los debates reconociendo implícita y explícitamente que el tema de la masculinidad es un debate problemático y complejo. Así lo reconocía explícitamente el participante italiano de la Rg1 que intervino en primer lugar aludiendo a que, en su opi-

nión, afrontar este “problema” de la masculinidad es una cuestión “compleja”. La primera intervención de la Rg2 es, de igual modo, un reconocimiento explícito, aunque irónico, de que la respuesta es problemática y compleja⁷.

Esta coincidencia también parece darse respecto a las causas por las que la pregunta es considerada relevante, problemática y compleja. Pues ambos grupos parecen asumir que existe una contradicción interna, que algunos plantean, entre “un modelo tradicional” y “los nuevos modelos”; otros entre la “realidad” y “el ideal”; y otros entre la definición “social” que trasladan y la visión “personal” que asumen. En ambos grupos los participantes parecen atribuir esta contradicción a un cambio en los roles de género planteado por el movimiento feminista que la mayoría define como muy fuerte. Es el cambio protagonizado por las mujeres el que hace que la cuestión de género masculina sea relevante.

También forma parte del consenso al que llegan ambos grupos, el que los hombres todavía se muestren reticentes y poco interesados en la igualdad y en las cuestiones de género. Paradójicamente, son los participantes de género masculino quienes se muestran más convencidos y críticos con este desinterés de los hombres. Del mismo modo, son ellos quienes asumen las críticas más contundentes hacia el modelo tradicional de masculinidad⁸, quienes se muestran más pesimistas respecto a la actitud de cambio de la mayoría de hombres y quienes expresan las opiniones más militante-

- ⁵ La duración del debate sobre cada tema no es significativa, ya que se estableció por parte del moderador. No obstante, esta división no estaba preestablecida sino que se decidió basándose en la sensación de que los temas estuvieran suficientemente debatidos y que estos debates dejaran suficiente tiempo para el resto sin tener que prolongar las sesiones en exceso. De ahí que la coincidencia en los tiempos sí pueda ser tomada como una muestra de redundancia en la que se suele basar buena parte de la validez de este tipo de interpretaciones.
- ⁶ La formulación de la pregunta se diseñó a partir de las actividades del tema de masculinidades. Para ello se sintetizó en una pregunta la formulación del problema que se hace en dos de ellas: ¿Qué es ser un hombre de verdad? ¿Cómo son los hombres de tu país?
- ⁷ En esta intervención uno de los participantes masculinos alemanes empieza comentando que él hace una pregunta similar en un cuestionario con el que comienza un curso especial para chicos. Por este método obtiene al menos 45 términos para definir esta pregunta, y bromea afirmando que él “todavía tiene que encontrar la respuesta”, lo que provoca la risa general del resto de participantes. En esa misma reunión el participante masculino italiano reconoce que se trata de una pregunta que le ha hecho pensar porque no se la había planteado. Su respuesta, no obstante, es una larga descripción de las diferencias culturales y regionales.
- ⁸ Que el participante masculino alemán de la Rg1 llega a definir como “anticuada” y “fascistoide” (*veraltetes germanischen faschistoiden mannebild*).

mente favorables al efecto positivo que el feminismo ha tenido para los hombres que defienden la igualdad.

A la vista de ello, puede que haya algo de ironía en la recurrente definición del nuevo ideal masculino como un “hombre integral”, “sincero”, “honesto”, que varios participantes identifican explícitamente como el “ideal femenino”. De hecho, no hay duda de que este ideal se basa en valores tradicionalmente asociados al género femenino, como la capacidad de cuidado o la expresión de los sentimientos y la asunción de responsabilidades familiares poniéndolas por encima de los intereses profesionales o, sobre todo, la realización de las tareas domésticas. Por el contrario, cuando la definición de este nuevo ideal de hombre se hace desde una perspectiva masculina, casi todas las formulaciones son negativas, pues se basan en la negación del modelo tradicional: “no sólo macho”; “que no sólo trabaje” o busque el éxito laboral; que no lo subordinen todo a ser “ganadores” o “imponerse a los demás”. Pero apenas hay valores positivos tradicionalmente asociados a la masculinidad: sólo la “dignidad”, a la que un par de participantes aluden, podría ser señalado como un valor también masculino.

No hay duda, pues, de que ambos grupos comparten la conciencia de que el modelo patriarcal está en una crisis terminal. De hecho, son varios los participantes que analizan desde esta perspectiva el modelo tradicional de hombre que asume el papel de “proveedor”, “fecundador” o “defensor” de una familia de la que se presenta como “cabeza” pero a la que en verdad “instrumentaliza”, subordinándola a sus propios intereses hasta el punto de estar dispuesto a recurrir a la fuerza simbólica (“carisma” como dice un participante italiano) o, incluso, física.

Una crisis terminal que, como se ha dicho, ha sido provocada por el movimiento de mujeres y de la que la mayoría de los hombres parecen preferir desentenderse o incluso resistirse soterradamente. Pero que se traduce en el final de la idea de un modelo único de “hombre”, permitiendo la aparición de nuevos for-

mas aceptables de ser hombre y de una sensación general de que “los hombres” andan inmersos en una gran confusión, “despiste” o “descolorado”.

El reconocimiento de esta nueva pluralidad de modelos parece implicar de igual modo la intuición de que existen diferentes formas de responder al reto de la igualdad, no todas ellas tan complacientes o pacíficas como las que los participantes asumen o atribuyen mayoritariamente al resto de hombres. En efecto, esta actitud no es precisamente entusiasta, pero tampoco parece ser abiertamente contraria al fin del patriarcado. De hecho, muchos de los participantes masculinos en los grupos celebraban el aspecto liberador y positivo que tiene el fin de una forma opresiva de masculinidad que también sufrían muchos hombres. Pero, de igual modo, varios apuntan el incremento de los conflictos y de la violencia de género como consecuencia de la reacción de los hombres con un nivel social más bajo o incluso pertenecientes a culturas supe-

Violencia cotidiana: problemas de convivencia y estallidos

Ambos grupos han relacionado el modelo patriarcal decadente con la violencia de género. Por ello no hay sensación de “cambiar de tema” cuando el moderador plantea la pregunta sobre cuáles son las situaciones de violencia que suelen encontrar en su entorno. Las preguntas y aclaraciones que se solicitan están orientadas exclusivamente a definir el entorno. De igual modo, ambos grupos han empezado considerando la violencia de una forma amplia, tanto respecto a sus manifestaciones como a su contexto social. Así, en el primer grupo se hace una primera diferenciación entre violencia física y verbal, identificando ésta última como amenazas, insultos o falta de respeto y señalando que es ésta la que puede considerarse como una situación cotidiana. Esta violencia cotidiana es directamente relacionada con una forma de vivir agresiva, competitiva y

autoritaria que sirve para contextualizar la violencia que se suele encontrar en las aulas.

Por su parte en la Rg2, aunque se hace alguna alusión inicial a situaciones de violencia “que salen en los periódicos”⁹; lo que se describe como situaciones de violencia cotidiana son juegos violentos, formas de relacionarse poco respetuosas, indisciplina y falta de civismo que raramente tienen la intención o la consecuencia de hacer daño. No obstante, este tipo de problemas de convivencia que los participantes identifican como violencia cotidiana parece estar muy extendido y ser una cuestión que preocupa mucho a todos los participantes. Ambos grupos se detienen a describir en detalle diferentes manifestaciones, aspectos y causas de este tipo de comportamientos violentos que parecen haberse instalado como parte de la vida cotidiana de sus centros.

De estas descripciones puede deducirse que los tradicionales enfrentamientos entre iguales, que varios coinciden en describir como peleas que suelen empezar como un juego, y las faltas de respeto y de civismo han aumentado considerablemente. Al mismo tiempo, en todos los países parece que existen nuevos fenómenos y aspectos que preocupan a todos los participantes, entre los que cabe destacar el hecho de que cada vez haya más problemas con las chicas, hasta el punto de que varios hagan referencia a la aparición de “bandas de chicas”. Estas referencias, sin embargo, parecen aludir más un fenómeno todavía emergente que a una realidad consolidada. De hecho, el argumento subyacente que lo conecta con una consecuencia no deseada de la igualdad de género, es “no que las chicas sean más violentas, sino que se están igualando con los chicos”. Y las bandas de chicos, a las que también hay alguna alusión, se presentan como algo excepcional, que ocurre “con chicos de fuera” de los centros, con grupos de chicos que “se juntan” para ir a otro centro a saldar algún agravio anterior.

Esta sensación de una violencia aún emergente, todavía fuera de las instituciones y poco

organizada, se percibe incluso en los contextos sociales más marginales de los que algunos participantes hablan con experiencia propia. Así, uno de ellos alude a su experiencia en un instituto de una zona marginal en el que existen graves problemas económicos y sociales (droga, delincuencia, etc.). Cuando habla de la violencia cotidiana que sufre, sin embargo, se refiere a “peleas”, que sólo se distinguen de las que han referido otros participantes en el hecho de que “sea raro que no haya una semana” sin ellas. Desde luego, esta frecuencia parece indicar algo más grave que las habituales peleas ocurridas en los intervalos entre clase y clase o en el recreo, posiblemente similares a los incidentes aludidos entre grupos de alumnos de otros centros, pero todavía muy alejados de la organización y virulencia de las “bandas juveniles”, que este mismo profesor descarta al negar, exagerando, que haya “bandas armadas”.

Pero la preocupación de estos profesores no es exagerada, pues, si los problemas de convivencia de los centros están todavía lejos de convertirse en problemas de orden público, no cabe duda de que afectan muy negativamente al clima del centro en los que los abusos entre iguales, las peleas y la falta de disciplina y el creciente vandalismo empiezan a provocar “estallidos” que deberían servirnos de aviso en relación con un problema de fondo que todavía se está a tiempo de prevenir. En este sentido, otro profesor narra uno de estos estallidos que tiene como protagonista a un alumno de origen egipcio al que toda la clase maltrataba. Aunque insiste en el hecho de que el caso no parecía ser un caso de xenofobia, describe una situación de acoso y provocación por parte de los compañeros que produce una respuesta “exagerada”, enfrentándose a toda la clase “no sólo con los puños” y con unas amenazas que dejó graves secuelas en toda la clase.

La preocupación por lo que ahora se describe como violencia “verbal” (cuando se refiere a los insultos, los motes o el acoso), “menor” (porque se da entre iguales, suele empe-

⁹ Significativamente, las referencias a estas situaciones de violencia “cotidiana” que salen en los periódicos son de casos de violencia sexista de hombres contra mujeres.

zar como un juego y no tiene intención de producir daños graves) u “oculta” (porque se hace fuera de clase, en el recreo, entre clases o en los lavabos) expresa el miedo a que lo que ya es parte del clima general en los centros educativos termine cristalizando en problemas de violencia física, grave y manifiesta en algunos centros y en algunos sectores sociales. Pues, aunque algunas opiniones señalan que se trata de problemas de convivencia de “los jóvenes de hoy día”, resaltando el componente generacional frente al social, la mayoría se manifiesta en el sentido de que estos problemas de convivencia son el resultado de un contexto social que los promueve y que, consecuentemente, afectan más a los más desfavorecidos.

De hecho, ambos grupos terminan debatiendo sobre las dificultades para educar para la paz e intercambiando experiencias sobre cómo poder hacerlo mejor, reflexionando sobre la falta de civismo general en la sociedad y su reflejo en la escuela, en el caso de la Rg2, o sobre la creciente alienación que está produciendo una globalización que profundiza en la dualización social, generando conflictos difíciles de gestionar y que se pretende resolver creando una violencia estructural que más bien los exacerba.

Del multiculturalismo al cosmopolitismo intercultural

La última cuestión que abordaron los grupos es la de la interculturalidad. Para hacerlo, se había hecho una pregunta que podía plantear el tema en términos a la vez actuales y adecuados a cada país, ya que la polémica sobre el uso del pañuelo en las aulas había sido actualidad en toda Europa, especialmente después del debate en Francia —que entonces no había concluido aún en ninguna propuesta legislativa—. Al mismo tiempo, el planteamiento permitía aunar una reflexión personal y general adecuada para evitar que el debate fuera demasiado teórico o

formal. Las repuestas del grupo parecen confirmar que este planteamiento era correcto, ya que todos los participantes tenían opiniones formadas sobre el tema y casi todos tenían experiencia directa de algún caso en sus centros.

Los participantes de ambos grupos coincidieron en señalar que el uso del pañuelo o la presencia de personas de otras culturas no es todavía un problema grave de convivencia. No obstante, parece claro que en todos los países existen grandes diferencias internas en relación con la presencia de personas de otras culturas en diferentes zonas y centros. Así, mientras que la mayoría hablaba de algunos casos o de proporciones anecdóticas (5 alumnas sobre 390, refiere uno de los profesores alemanes), otros describían una presencia mucho más general y consolidada, que hace que quienes se sientan incómodos con sus costumbres o tradiciones opten por cambiar de zona o centro. Aunque algunos profesores españoles e italianos también expusieron situaciones de una gran presencia de estudiantes extranjeros, son los profesores de países con una tradición más larga de acogida de inmigrantes de otras culturas quienes presentaron casos de conflictos menos anecdóticos asociados al uso del pañuelo y lo que ello simboliza. Estos casos no se refieren al uso del pañuelo por parte de las alumnas, que, en general, es considerado un derecho equivalente al de personas que llevan símbolos de otras religiones, culturas o incluso modas¹⁰ —de hecho, todos los participantes consideran que, a pesar de la creciente islamofobia, que también coinciden en señalar, no existe gran problema en aceptarlo y hacer que los demás alumnos lo acepten dándoles alguna explicación sobre la existencia de estas diferencias culturales—, sino que el rechazo de lo que muchos también coinciden en señalar como símbolos de una cultura extraña y opresiva para las mujeres, se manifiesta cuando quienes se ponen el pañuelo no son alumnas a las que hay que educar sino profesoras que reivindican su derecho a enseñar llevando el *hiyab*.

¹⁰ Una de las profesoras danesas comenta que a ella el *piercing* también le produce rechazo, y no por ello considera que pueda decirle a nadie que no lo lleve.

Esta dificultad fue manifestada por varios de los participantes, incluidos algunos de los que mostraron opiniones más liberales. Una de ellas –fácilmente identificable con posiciones alternativas eco-pacifistas, y que demuestra un conocimiento íntimo del movimiento de mujeres– reconocía que la cuestión del derecho a llevar un pañuelo y su carácter de símbolo opresivo es un debate abierto en el feminismo sobre el que no es fácil llegar a una conclusión.

Por su parte, ante este rechazo de una sociedad verdaderamente multicultural, una de las participantes italianas en la Rg1 cuestionaba el carácter etnocéntrico de la propia pregunta sobre el pañuelo, ya que suponía asumir que hay una sola forma de llevar el pañuelo, y que esto se interpreta desde los prejuicios occidentales. Frente a ello, planteaba no sólo la realidad de que puede haber muchas formas y motivos a la hora de llevar el pañuelo, sino que también existe la posibilidad de que haya formas de utilizarlo como un símbolo de autoafirmación cultural, que, en la medida en que no tenga que ser planteado frente a los valores occidentales, puede terminar incorporando su defensa de los derechos de la mujer. Para ella la aceptación de estas diferencias culturales no era más que otra forma de expresar el pluralismo, que nos debe hacer aceptar diferentes formas de entender la vida, y que supuestamente forma parte de lo que se consideran los valores occidentales.

Esta radical defensa de una sociedad multicultural fue apoyada por otro participante, que también criticaba el etnocentrismo que hace que consideremos normal que haya un hombre con vestimentas occidentales en cualquier parte del mundo y que, sin embargo, no podamos imaginar un europeo vestido con chilaba en París. Para él esto forma parte de nuestra necesidad y costumbre de imponer nuestra forma de vida y nuestros intereses en todo el mundo; y frente a ello reivindica el derecho de los demás a conservar culturas que llevan miles de años vivas, sin que estén forzados a permanecer anclados en el pasado, siendo, en ese sentido, nuestra obligación dejar de considerarnos el ombligo del mundo.

Por último otra participante vino a culminar el razonamiento con una postura ya claramente intercultural, argumentando que en nuestras sociedades europeas también hay muchas muestras ocultas de sumisión de las que a veces no nos damos cuenta, y de las que personas que vienen de otras culturas, como la islámica, pueden darse cuenta incluso mejor que nosotros mismos. Puso como ejemplo, al respecto, rasgos culturales e ideas que vienen de los Estados Unidos.

En la Rg2 la discusión asumió posiciones igualmente interculturalistas, pero profundizó en la defensa de la sociedad multicultural como medio de conocer la propia cultura y de evitar que se convierta en una coartada para amenazar derechos que, como tales, sólo pueden considerarse universales. Así, uno de los participantes reproducía lo que sin duda debe haber sido un debate en los medios de comunicación alemanes y europeos sobre el tratamiento constitucional del conflicto entre libertad de culto e igualdad de oportunidades. Respecto a este conflicto, la mayoría de los participantes no tiene dificultad en señalar la xenofobia implícita en el hecho de que el debate se plantee con relación a culturas y tradiciones claramente minoritarias, olvidándose por ejemplo del peso de la religión católica y de otras iglesias estatales, que cuentan con minorías fundamentalistas mucho más peligrosas que los talibanes.

De igual modo, parecen percibir que a la hora de defender el derecho de igualdad de oportunidades de las mujeres de culturas minoritarias, las dificultades que imponen sus tradiciones y religión, simbolizadas en el velo, siendo importantes, son mínimas comparadas con las que supone una globalización neoliberal, que recurre a la etnificación de la pobreza mediante la ilegalización de la inmigración en Europa y la creación de un Nuevo Orden Global basado en el unilateralismo, el pensamiento único y la guerra preventiva.

De ahí que, de forma implícita, asuman como estratégica la cuestión de cómo ser capaces de entenderse desde culturas diferentes y posiciones desiguales, y terminen la reunión como

empieza este informe: preguntándose por las probabilidades de un diálogo que ya nadie, al menos de los presentes, duda que sea posible entre europeos como los que forman parte de este proyecto, “Educar para el presente sin violencia”. Uno de los participantes se pregunta si será posible con otras culturas como la islámica y otro se pregunta si se puede plantear con países económicamente dependientes como los africanos. El moderador no puede evitar señalar que también va a ser difícil con la estadounidense. Y el grupo, que hace ya rato que, saltándose cualquier barrera lingüística, se habla a sí mismo y por tanto habla en sí mismo, termina reivindicando, ya como sujeto colectivo plenamente constituido, que “somos la Vieja Europa”.

[No es sólo “filosofía”: nosotros estábamos allí y lo tenemos grabado. Aunque, mientras que les citábamos a Ulrich Beck, pensábamos en la desdibujada sonrisa de Habermas].

REFERENCIAS

- EISNER, E. (1992). Curriculum Ideologies. En Ph. W. Jackson, *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 302-326.
- GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (Comp.) (1994). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- 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*. Madrid: Alianza, pp. 569-581.
- IBÁÑEZ GRACIA, T. (1996). Las ideologías y las relaciones intergrupales. En R.Y. Bourhis y J. Leyens, *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw Hill, pp. 307-336.
- LÓPEZ-ARANGUREN, E. (1994). El análisis de contenido. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, pp. 461-492.
- ORTÍ, A. (1994). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: La entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, pp. 189-221.
- RIGOLET, D. (1996). Ideología, En P. Bonte y M. Izard (Coords.), *Etnología y Antropología*. Madrid: Akal, pp. 358-359.
- STOLOVITZKY, I. y SECADES, C. (1987). *Sexualidad y poder*. Buenos Aires: Puntosur editores.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- VALLÉS, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

ABSTRACT

The current school of thought among teachers, their conceptions or ideologies exert a profound influence on educational praxis. In this article we present the results obtained by staging two discussion groups which brought together teachers from Germany, Spain, Italy and Denmark, as participants in the Project "Education for a Violence-Free Present". The primary goal was to understand their thoughts and to promote and favour the exchange of views, concerns and attitudes in terms of gender-based education, violence and interculturality.

KEY WORDS: *Gender; Violence; Interculturality; Discussion Groups.*

RÉSUMÉ

La pensée du corps enseignant, ses conceptions ou idéologies conditionnent les pratiques éducatives. Dans cet article, nous présentons les résultats obtenus sur la base de deux groupes de discussion qui englobaient des professeurs d'Allemagne, d'Espagne, d'Italie et du Danemark ayant pris part au projet "Education pour le présent sans violence". Dans ce sens, l'objectif fondamental était de connaître leurs pensées, ainsi que de permettre et de favoriser l'échange d'idées, d'inquiétudes et d'attitudes relatives à l'éducation en matière de genre, de violence et d'interculturalité.

MOTS CLÉ: *Genre; Violence; Interculturalité; Groupes de discussion.*