



Revista de Investigación Educativa

ISSN: 0212-4068

rie@um.es

Asociación Interuniversitaria de Investigación  
Pedagógica  
España

Barragán Medero, Fernando; González Bethencourt, Jonatan  
La construcción de la masculinidad en los contextos escolares  
Revista de Investigación Educativa, vol. 25, núm. 1, 2007, pp. 167-183  
Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica  
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321895011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **LA CONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES<sup>1</sup>**

*Fernando Barragán Medero y la colaboración de Jonatan González Bethencourt<sup>2</sup>*

### **RESUMEN**

*El presente artículo resume la experiencia llevada a cabo en el Proyecto Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz, durante el periodo entre 2002 y 2005. Aborda de forma innovadora la construcción de un currículum integrado que por primera vez relaciona conceptualmente —en la teoría y en la práctica— Masculinidades, Preferencia Sexual y Homofobia, Violencia de Género, Educación Sentimental, Interculturalidad, Familias y Violencia y Cultura de Paz.*

*La investigación que aquí presentamos ha sido el resultado de un trabajo de cooperación y negociación entre profesores y profesoras de educación primaria y secundaria de España, Alemania, Dinamarca, Italia y México coordinados por el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Se ha promovido una construcción no patriarcal de la masculinidad y una reducción importante de las expresiones más comunes de violencia.*

### **ABSTRACT**

*The article explains the educational experience developed in the Project Education for a Violence-free Society: The construction of a Peace Culture, between 2002 and 2005. The project works in an innovative way with the construction of a curriculum that establish a conceptual relationship in the theory and the practice among Masculinities, Sexual Preference and Homophobia, Gender Violence, Sentiments Education, Interculturality, Families and Violence and Peace Culture.*

1 Agradecemos la colaboración y financiación de la Comisión Europea, Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad así como del Gobierno de Canarias, Consejería de Empleo y Asuntos Sociales, Dirección General de Juventud e Instituto Canario de la Mujer.

2 Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Universidad de La Laguna. fbarraga@ull.es; jonatan@ull.es

*The research that we shows here is the result of an cooperative work between teachers of primary an secondary education of Spain, Germany, Denmark, Italy and Mexico coordinated by the Department of Curriculum and Educational Research of the University of La Laguna. We have promoted a non patriarchal construction of masculinity and a strong reduction of the more common expressions of violence.*

## INTRODUCCIÓN

Los estudios de género han incorporado la investigación de las masculinidades en los contextos escolares, como resultado de importantes cambios sociales en la organización patriarcal. Estos estudios han puesto de manifiesto los desequilibrios emocionales, el alarmante fracaso escolar masculino, las dificultades en la expresión de los sentimientos, junto con el incremento de la visibilidad de la violencia de género y la violencia escolar.

Partiendo de este problema social y educativo, nuestra investigación *Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz*, desarrolla e implementa en el currículum escolar obligatorio un programa educativo que promueve una mejora importante en la toma de conciencia de la violencia y en la reducción de la expresión cotidiana de la misma.

Aunque nuestra investigación es mucho más amplia y toma otros temas de estudios como la homofobia y la violencia familiar, en este artículo nos centraremos y desglosaremos los resultados más relevantes en cuanto a la violencia escolar y las masculinidades atendiendo a la diversidad cultural.

## MASCULINIDAD, SEXISMO Y VIOLENCIA

Las masculinidades han sido abordadas desde diferentes perspectivas teóricas. Quizá una de las etnografías más conocidas —y al mismo tiempo polémicas— ha sido *Aprendiendo a trabajar* (Willis, 1988, 172-173), en la que, analizando las relaciones entre masculinidad, género y clase social para explicar cómo el sistema educativo capitalista genera contraculturas que contribuyen a la reproducción del sistema social, se señalaba que “el trabajo manual es asociado a la superioridad social de la masculinidad y el trabajo mental con la inferioridad social de la feminidad. En particular, el trabajo manual queda imbuido de un tono y naturaleza masculinos, que le convierten en positivamente más expresivo de lo que es en realidad”. Lejos de ser el patriarcado y sus valores una reliquia del pasado, señala Willis, “es uno de los ejes del capitalismo en su preparación compleja e involuntaria de la fuerza de trabajo, y en la reproducción del orden social” (Willis, 1988, 178).

En cuanto a las relaciones entre masculinidades y violencia, Miedzian (1995) ha señalado los vínculos que se establecen entre la construcción de las masculinidades patriarcales, el militarismo y la violencia; pero ha sido Miller (2004, 17) quien más descarnadamente ha descrito que “la sed de venganza no surge de la nada. Tiene una causa claramente identificable. La sed de venganza tiene sus orígenes en la infancia, cuando los niños se ven obligados a padecer en silencio y soportar la crueldad que se les inflige en nombre de la educación”. Refiriéndose a la atroz participación de los soldados estadounidenses en la Guerra de Irak señala que primero, cuando eran niños pequeños, se les enseñó obediencia por medio del “correctivo físico”; después en la escuela, donde fueron el objeto indefenso

del sadismo de algunos de sus maestros, y finalmente, en su etapa de reclutas, en la que fueron tratados como basura por sus superiores para que pudieran finalmente adquirir la muy dudosa habilidad de aceptar cualquier cosa que se les imponga y dar la talla de “duros”. En esta línea Foucault (1979, 26) señala que “las personas están atrapadas en un sistema de subjetivación, en el que la necesidad equivale también a un instrumento político minuciosamente diseñado, calculado y utilizado; el cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido”, refiriéndose a cuerpo productivo el que tiene el papel de ejercer las relaciones de poder y sometido, cuando interioriza un modelo de masculinidad que lo somete a la heteronorma. De la misma manera “es en el contexto de las instituciones, como los centros escolares, donde se activan los mecanismos de poder, a través de estructuras administrativas concretas y prácticas pedagógicas, sociales y disciplinarias reguladas por normas específicas” (Martino y Payota-Chiarolli, 2006). Estas normas obedecen a un sistema patriarcal de relaciones donde la figura e institución masculina dicta los pasos a seguir en la reproducción de las desigualdades y por tanto en la legitimación de la violencia escolar.

Los programas antisexistas para la defensa de la igualdad han centrado su actuación en la desvinculación entre masculinidad y violencia, como en *Educación para ser padres y madres*, programa iniciado en 1979 y desarrollado siguiendo el concepto de currículum en espiral de J. Bruner, en el que se plantea que “potenciar en los chicos los sentimientos de empatía y de protección en su relación con los demás, y una implicación estrecha en el proceso de creación y cuidado de la vida, disminuiría su necesidad de buscar emociones, poder y camaradería a través de las luchas de bandas y en la guerra” (Miedzian, 1995, 161-162). Posteriormente se desarrolla un currículum sobre paternidad en una asignatura cuatrimestral, cuyo material fue publicado por la Concejalía de Educación de Nueva York en 1990. La intervención militar de Estados Unidos en Vietnam y otras “ocupaciones militares” han dado origen a programas antibelicistas para enseñar a los hombres a pensar críticamente y luchar contra la xenofobia. Wilkens, un excombatiente en Vietnam cuyas actuaciones dan lugar a programas como “Lecciones de la Guerra de Vietnam”, y el soporte del análisis de los libros de texto de Ciencias Sociales hacen que en los 80 se desarrollen programas como “Enfrentarse a la historia y a nosotros mismos” y proyectos posteriores como “Las políticas de la no violencia” y “Paz y orden mundial”, desarrollados e impartidos por Colman McCarthy hasta programas como *The strange-love legacy: Children, parents and teachers in the nuclear age*. Sin embargo, la pregunta que pende en el aire es si un país como Estados Unidos, con una política exterior militarista y fundamentalista, tiene alguna capacidad para generar proyectos contra la guerra. Y hay que preguntarse: ¿por qué ninguno de estos programas —asignaturas— denuncian la violencia ejercida contra las mujeres en las guerras? Por lo demás, algunos de estos programas simplifican el mundo dividiéndolo en dos grupos: los buenos y los malos.

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

Las investigaciones sobre masculinidades y los desarrollos educativos basados en sus resultados han puesto continuamente de manifiesto “las dificultades de los chicos para la expresión de los sentimientos”. Las estrategias educativas en el trabajo con chicos se han centrado en el conocimiento de uno mismo, las buenas relaciones humanas y la justicia. Por ejemplo, el *Personal Development Program for Boys*, en el que se combinan la salud, la educación sexual, las relaciones humanas y las emociones, constituye un programa en el que se incluyen desarrollo de técnicas de comunicación, violencia doméstica, solución de conflictos, conciencia de género, valoración de las chicas y cualidades “femeninas”, tratando de promover la igualdad de género y el apoyo emocional a los chicos, y haciendo énfasis en la adopción de posturas positivas (Connell, 1997, 61). Cerrando simbólicamente el ciclo de trabajos sobre masculinidades y los cambios para el logro de la igualdad de oportunidades, o la igualdad entre los sexos, *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (Lomas, 2004) recoge cómo a partir de la década de los noventa se inician los estudios culturales de la masculinidad y educación en Europa, América Latina y Australia.

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

## LA TRAYECTORIA DE INVESTIGACIÓN SOBRE MASCULINIDADES EN EUROPA

El proyecto *Educación para el presente sin violencia* se ha basado en otros dos proyectos europeos anteriores. El proyecto *Ariane. Ampliar los horizontes masculinos y femeninos: Un estudio de las masculinidades en la adolescencia* (1995-1998) y el proyecto *Dafne. Elaboración de materiales curriculares para la prevención de la violencia en adolescentes varones* (1998-1999). El proyecto *Ariane*<sup>3</sup> ha demostrado algunos resultados muy interesantes, comunes a la población adolescente: la masculinidad se define por oposición a la feminidad; la ocultación y dificultades para expresar los sentimientos; la relación entre las masculinidades patriarcal y feminista liberal y la violencia, pero también la aparición de una ideología de la transformación, que defiende la desaparición de las relaciones de poder y la violencia; la homofobia y especialmente el conflicto entre lo que son y lo que les gustaría ser, que implica un rechazo hacia los modelos de hombres adultos que conocen y la ausencia de hombres con los que identificarse que no sean violentos. Sin embargo la búsqueda de modelos de hombres no violentos nos ha parecido siempre conflictiva y nos planteamos que por qué hay que buscar modelos de hombres si los modelos de personas pacifistas

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

y no violentas han sido tradicionalmente mujeres. ¿No estaríamos reproduciendo el prejuicio una y otra vez recurrente de los adolescentes cuando afirman que ser hombre es lo contrario de ser mujer? ¿Por qué no utilizar modelos de mujeres?

Como ya hemos señalado, en el periodo comprendido entre 1998 y 1999, se desarrolla el Proyecto Dafne<sup>4</sup> (en España, Dinamarca y Alemania), cuyo objetivo básico era la elaboración de materiales curriculares para la prevención de la violencia. Ha incidido en cinco áreas temáticas básicas: Masculinidades, Masculinidad y Homofobia, Violencia y Vida Cotidiana, La Violencia Sexual y La Educación Sentimental de los Hombres. Basándonos en los resultados parciales del proyecto anterior se propone la construcción cooperativa de un currículum entre profesorado y equipo de dirección del proyecto que incluye: Masculinidades, Masculinidades y Homofobia, La Violencia y la Vida Cotidiana, La Violencia Sexual y La Educación Sentimental de los Hombres (Dalgaard, 1999; Barragán, De la Cruz y Doblas, 2001; Herschelmann, 2001). Este proyecto ha logrado la concienciación acerca de nuestras manifestaciones de violencia, los efectos sobre las demás personas y nosotros mismos, así como la construcción de alternativas para la resolución de conflictos, incluyendo el cambio de los prejuicios que genera la homofobia y los beneficios personales y colectivos de la educación sentimental.

La revisión crítica de los resultados obtenidos en los proyectos mencionados anteriormente nos ha llevado a plantear un nuevo abordaje educativo de la violencia de género y la interculturalidad con el proyecto "Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz"<sup>5</sup>. El interés y pertinencia del proyecto está fuera de dudas si consideramos el incremento (conocimiento) de la violencia contra las mujeres y la violencia entre la población adolescente en las sociedades desarrolladas de Europa, así como las posibilidades futuras de generalización ecológica a otros países miembros de la Unión Europea.

Un principio pedagógico fundamental que subyace es que no existen sociedades monoculturales; por tanto sin la inclusión de la interculturalidad y el género se presenta una visión de la cultura hegemónica blanca y masculina. En este sentido conviene recordar cómo "pasando de las circunstancias contextuales a las definiciones reales, la educación intercultural se percibe, según la UE, en parte como una respuesta a retos que, de no ser afrontados, nos llevarán a una creciente exclusión y segregación sociocultural, y a un aumento del conflicto interétnico y la violencia" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994, 2; citado en Hansen, 1998, 71). Téngase en cuenta, a este respecto, que hemos trabajado con alumnado inmigrante originario de más de treinta países comunitarios (Bélgica, Francia, Alemania, Portugal, Suecia, etc.) y no comunitarios (Argentina,

---

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

5 Diseñado inicialmente por Fernando Barragán del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna España, cuenta con la participación de: Centro de Estudios Educar en la Diversidad, de la Universidad de La Laguna, España; Kinderschutz-zentrum, Oldenburg, Alemania; Centro di Iniziatiava Democratica degli Insegnanti, Milano, Italia; la investigadora Janne Hejgaard, de Copenhague, Dinamarca; Instituto de Sexología, Málaga, España; y GEISHAD, Grupo Educativo Interdisciplinar en Sexualidad Humana y Atención a la Discapacidad, A.C. México.

Con la financiación de: Comisión Europea; Dirección General de Familia y Asuntos Interiores; y Gobierno de Canarias, Consejería de Empleo y Asuntos Sociales; Dirección General de la Juventud e Instituto Canario de la Mujer.

China, Líbano, Palestina, Kurdistán, Turquía o Uruguay, entre otros). Así mismo la idea de currículum inclusivo nos ha hecho considerar que algunos centros tuvieran alumnado con algún tipo de discapacidad porque como han señalado acertadamente Ballester y Arnaiz (2001, 40), al referirse a la diversidad y la violencia escolar: “Quienes apostamos por un modelo de educación para todos, vemos con preocupación cómo la conflictividad escolar protagonizada por determinados alumnos o grupos de alumnos es utilizada como “arma arrojadiza” contra la escuela inclusiva, comprehensiva, compensadora e integradora de diferencias”

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

### **PROBLEMA Y OBJETIVOS**

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

El **primer objetivo** es diseñar, desarrollar y evaluar un programa educativo basado en la investigación-acción que genere una mayor concienciación general contra cualquier expresión de la violencia, reduzca notablemente las manifestaciones habituales de la misma y pueda ser utilizado —transferible— a los diferentes países de la Unión Europea.

El **segundo objetivo** es elaborar un programa para la prevención primaria de la violencia de género.

Y el **tercer objetivo** fundamental es comprobar en qué medida la metodología de la investigación acción puede ser una alternativa para la resolución de un problema común a los países de la Unión Europea siendo utilizada en cuatro países simultáneamente, en una perspectiva transnacional así como comprobar los aciertos y desaciertos que pudiera generar.

### **LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO ALTERNATIVA PARA LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS**

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

Como señala Santos (1990, 39): “La polémica *métodos cualitativos versus métodos cuantitativos* es resuelta hoy por los especialistas de ambos campos, con un intento de

aproximación, comprensión y conjugación metodológica (Cook y Reichardt, 1986). Sin embargo, la naturaleza de algunos fenómenos sociales aconseja un enfoque cualitativo, ya que su complejidad no puede ser captada plenamente a través de diseños experimentales (Stake, 1974; Pérez, 1983, Angulo, 1989)".

Las críticas a los enfoques tecnológicos han dado lugar a diferentes modelos entre los que se encuentra el crítico emancipador que "Trata de liberar a las personas que sufren prácticas represivas e injustas, intenta liberar a las personas participantes y darles mayor autonomía por medio de la reflexión colectiva. Dar poder al grupo de investigación asumiendo responsabilidades para la toma de decisiones" (Carr, 1989).

Si la investigación acción busca promover un *cambio social* nos parece pertinente analizar brevemente conceptos afines como innovación y cambio educativo. De forma más general —como recoge Angulo (2000, 364-365) "Quizás sea Popkewitz (1987) quien con mayor exactitud y claridad, ha determinado su sentido" (...) "El cambio, en esencia, supone la interrelación de elementos de la estructura social y de formas de conciencia que requieren, a la vez, respuestas históricas, analíticas y políticas, puesto que vincula conjuntamente a la cultura, la sociedad y la economía. Sin embargo, y en contraste, la reforma, es una llamada a la innovación, donde existe un desfase percibido con respecto a los valores deseados".

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

La segunda ha sido la relación establecida entre la denominada tercera ola del feminismo y la investigación acción crítico emancipadora. Por ello, no quisiéramos concluir la revisión de los aspectos centrales teóricos y prácticos de la investigación acción, sin una breve —pero ineludible— referencia al feminismo. Weiner (2004, 639) ha señalado en una reflexión teórica sumamente sugerente cuales son los aspectos comunes al feminismo de la denominada "tercera ola" y la investigación acción crítica: La crítica a los paradigmas positivistas en investigación en lo que se refiere a la racionalidad, objetividad y la verdad; ambas están guiadas por los valores en la experiencia práctica y vivida y orientada hacia la práctica, colaborativa, democrática y no opresora, organizada y en términos de toma de decisiones. Desde nuestro punto de vista la ciencia nunca podrá considerarse como la certeza de la verdad sino como la incertidumbre de la duda. Recientemente Gerald Holton como Físico y Filósofo de la Ciencia ha señalado que "El punto de partida no es la objetividad, sino la creencia apasionada en algo que puede que no exista, pero que merece la pena buscar" (Rivera, 2006, 32).

Una dimensión clave —y es una limitación que compartimos plenamente— sigue diciéndonos Weiner (2004, 639) es que "Lo que, sin embargo, la investigación acción crítica ha parecido incapaz hasta ahora de abordar, es la especificidad de género y otros posicionamientos de orden social, en términos de qué estrategias se seleccionan y qué tipos de resistencia se generan para conseguir la esperanza de la transformación".

La perspectiva de género ha sido incorporada —porque la consideramos ineludible— en muy diferentes formas teóricas y prácticas. Como ya hemos señalado: sin la perspectiva de género se continúa perpetuando una visión androcéntrica de cualquier ciencia, del currículum y de la investigación.



El proyecto de investigación acción “Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz” se ha desarrollado en centros de educación primaria y secundaria en España, Alemania, Dinamarca e Italia y ha contado con la participación especial de México. En el período comprendido entre 2002 y 2004 los países mencionados (no incluimos a México) se han caracterizado por políticas sociales con graves recortes económicos y una “pérdida progresiva” del estado de bienestar, así como por la emergencia pública de políticas abiertamente contrarias a la “igualdad” y a la inmigración.

Por tanto podemos hablar de un proyecto que defiende unos valores que no han estado siempre acordes con los defendidos por las políticas oficiales y que ha tenido que afrontar un componente político paradójico: mientras la Unión Europea defiende políticas contrarias a la existencia de la violencia de género y la discriminación de los diversos colectivos culturales, algunos países miembros de esa misma Unión “tratan de justificar la reducción del gasto público en beneficios sociales” argumentando que la causa reside en los problemas que genera la inmigración.

Inicialmente hemos adoptado el modelo de Hutchins (1992) de investigación acción que plantea las siguientes fases: Fase I, de Entrada; Fase II, de Identificación de necesidades y planificación de la acción; Fase III, de Desarrollo del Currículum e Implementación; y Fase IV, de Institucionalización. La unidad de cambio educativo ha sido considerada el centro educativo completo, pues, como señala Bolívar (1999, 152), “si queremos la participación activa de la comunidad escolar en un proceso reflexivo, el desarrollo del profesorado y del centro escolar como unidad de cambio se convierte en un propósito fundamental y en una característica definitoria de los docentes como comunidades reflexivas”.

La “selección basada en criterios” (Goetz y LeCompte, 1988, 93) nos ha permitido establecer los criterios básicos: cuatro centros educativos por país, al menos un equipo de cinco profesoras y profesores por centro; tamaño del centro, de carácter urbano y de periferia de grandes y pequeñas ciudades; profesorado de distintas áreas de conocimiento; y un porcentaje de alumnado (entre 12 y 18 años) inmigrante y alumnado con discapacidad. Las expectativas iniciales fueron rápidamente superadas, ya que han participado 32 centros educativos, con un total de 143 profesoras y profesores y 2.847 alumnos y alumnas.

TABLA 1  
COLECTIVOS BENEFICIARIOS DIRECTOS PARTICIPANTES

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

## DISEÑO DE EVALUACIÓN

La investigación acción exige un modelo y unas estrategias de evaluación acordes con las fases del desarrollo de la misma y en consecuencia sometida a modificaciones como consecuencia de las transformaciones que acontecen en la práctica.

“La evaluación como investigación implica un proceso de reflexión crítica y sistemática sobre los hechos y actuaciones sociales” (...) “Se caracteriza por facilitar una información que permita la toma de decisiones racionalmente fundamentadas. Sus destinatarios son todos los implicados en un **programa**, tanto responsables y ejecutores como usuarios. Su objeto de estudio es la comprensión de la realidad social en la que intervenimos, en toda su complejidad. Pretende la transferibilidad de los conocimientos, teorías y resultados a otros programas. Utiliza métodos sensibles para captar la complejidad de los fenómenos evaluados. Se siente comprometida con la sociedad en general y con el desarrollo y profundización de la democracia política” (Angulo, Contreras y Santos, 1991).

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

Como señala Elliott (1993, 118): “... el proceso de evaluación ha de ser de naturaleza continua. La evaluación no debe convertirse en una actividad burocrática o en un ejercicio escrito esporádico. Teniendo presente esto, creemos que la frecuencia de las evaluaciones formales que culminan en informes escritos debe variar según la etapa de carrera del profesor”.

En cuanto al empleo de instrumentos de evaluación y en lo que se refiere a la utilización de escalas, señala McKernan (1999, 139-142) que “Se utilizan sobre todo en la observación estructurada. Aunque existen diversos tipos —escalas de categorías, numéricas, gráficas, pictóricas— todas comparten el mismo rasgo de hacer que un juez sitúe un objeto, persona o idea a lo largo de una escala secuencial en función del valor estimado para el juez. Gronlund (1981) y Kerlinger (1986) describen las escalas de evaluación, y Hook (1985) recomienda su uso en los proyectos de investigación-acción”. Propone el uso de escalas de evaluación de categorías, de evaluación numérica y gráfica así como las escalas de autoevaluación.

Para evaluar el procedimiento y los resultados de la investigación cualitativa Flick (2004, 236) propone —partiendo de la denominada *plausibilidad selectiva*— “desarrollar nuevos “criterios adecuados al método” que hagan justicia a la especificidad de la investigación cualitativa porque se han desarrollado a partir de uno de sus antecedentes teóricos específicos y tienen en cuenta la peculiaridad del proceso de investigación cualitativa”. Se sugieren como criterios la triangulación, la inducción analítica (Flick, 2004), así como los criterios alternativos para el control de la calidad de la investigación como son la validez interna (credibilidad, dependencia y confirmabilidad) y la validez externa (transferibilidad) como han indicado Guba (1981) y Santos (1990).

### La Metaevaluación

La metaevaluación establece relaciones con diferentes cuestiones teleológicas como el **rigor** (métodos de exploración, proceso de desarrollo: cómo se inicia, qué negociación se realiza, qué condiciones la regulan, qué clima genera), la **mejora** (el enlace entre la evaluación y la mejora de la práctica durante el proceso y al final del mismo), la **transferibilidad** (garantías de aplicación de las conclusiones a otras experiencias y contextos), la **ética** (condiciones éticas, finalidad, aplicaciones que se desprenden y posibles abusos

que la pervierten) y el **aprendizaje** (aprender de los aciertos y de los errores. Reflexionar con rigor permite elaborar pautas de intervención en situaciones nuevas).

## **LA NEGOCIACIÓN CON EL PROFESORADO Y LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULUM**

Por término medio se han mantenido entre tres y cinco reuniones con el profesorado durante el desarrollo del proyecto, siendo evaluadas todas las sesiones, por medio de una observación no participante, para poder conocer cómo evolucionaba el grado de compromiso del profesorado con el proyecto y los diferentes problemas que se iban planteando. Asimismo, se ha cumplido una condición importante: adecuar el desarrollo del currículum a los diferentes sistemas educativos (estilos pedagógicos, formas de organización escolar, capacidad para trabajar en equipo, toma de decisiones) y a las características culturales de cada uno de los países y en —algunos casos— a las peculiaridades de los centros educativos.

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

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

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

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

Entre los datos más relevantes hemos de destacar con respecto a las masculinidades que el profesorado asume que el debate sobre la condición de género masculino es pertinente y relevante en sí mismo y en las relaciones con la convivencia, la violencia y las relaciones entre diferentes culturas.

El cambio de las mujeres convierte en relevante la discusión sobre el género masculino. Los hombres se muestran todavía reticentes y poco interesados en la igualdad. Paradójicamente son los profesores los más duros con las críticas al modelo patriarcal de hombre. Se reconoce que el modelo patriarcal está en crisis terminal permitiendo la aparición de nuevas formas aceptables de ser hombre y la sensación de que “los hombres están inmersos en una gran confusión, despiste o descoloque”.

Los resultados de los grupos de discusión son enviados a las coordinadoras y coordinadores del proyecto, para analizar las necesidades formativas y a su vez permite detectar resistencias a los contenidos de la innovación.

El plan de acción consiste en la elaboración conjunta con el profesorado de un programa para la prevención de la violencia de género que incluye una introducción, objetivos, los contenidos o temas, materiales así como los instrumentos de evaluación. Se parte de la idea de elaborar un currículum integrado cuya base es la interdisciplinariedad.

Se emplean consecuentemente, los *itinerarios pedagógicos* que permiten al profesorado una secuenciación de los contenidos de acuerdo a las necesidades de los grupos y centros. Al referirse a las formas de trabajar con la complejidad.

TABLA 2  
ALUMNADO EVALUADO, POR PAÍSES, TEMAS Y GRUPOS

Temas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Alemania	9	3	5	2	2	3	3	4	3
España	10	2	8	4	1	2	4	3	2
Italia	1	1	9	1	5	-	-	1	1
Dinamarca	1	-	3	2	1	1	1	1	1
Grupos	21	6	25	9	9	6	8	9	7
Alumnado evaluado	346	87	543	161	181	48	106	155	89

Podemos comprobar las preferencias del profesorado en función de los temas evaluados por países para lo que han seguido criterios como si el centro tiene una mayoría de población inmigrante o las tradiciones en trabajos de género como es el caso de Alemania donde se trabaja principalmente Masculinidades y la Violencia en la Vida Cotidiana.

Así mismo, se ha empleado la metodología constructivista que aunque ha recibido críticas por su “cognitivismo” y la escasa atención que presta a los sentimientos, ha sido completada con la introducción de actividades de trabajo para abordar la dimensión afectiva del conocimiento —por medio de juego de roles y otras técnicas— que han permitido proceder de los afectos a lo cognitivo y no a la inversa.

### Desarrollo e implementación del currículum

Se establecieron las comparaciones pertinentes entre los sistemas educativos de los países integrantes y los calendarios de trabajo. Antes de iniciar la implementación del currículum se realizó una evaluación de las actitudes del profesorado y del alumnado

sobre la violencia y la interculturalidad. Es aquí donde los modelos de investigación acción sufren una prueba de fuego, ya que los ritmos de desarrollo son diferentes en cada escuela y en cada país. Completar un ciclo de investigación acción completo con un programa tan complejo ha requerido como mínimo cinco meses y como máximo un curso escolar completo.

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

La nueva versión del currículum queda conformada por dos partes: La primera, la Guía teórica y práctica para el profesorado, la cual incluye como capítulos Sexo, Género y Currículum; violencia de género, masculinidades e interculturalidad; violencia de género y educación; la educación sentimental; de la culturalidad a la transculturalidad; cultura de paz y buen trato; adolescencia y aprendizaje; una nueva concepción desde la investigación-acción; objetivos generales; contenidos; metodología y evaluación. La segunda parte, Guía para trabajar con el alumnado, contiene nueve temas con introducción, objetivos, actividades, bibliografía, recursos en Internet y revistas especializadas. Se completa con un glosario de términos para terminar y dos apéndices con la Hoja de Registro de Actividades y los Instrumentos de Evaluación.

Así mismo, el abordaje de la interculturalidad ha permitido crear un clima de respeto y deseo de conocimiento de las culturas que conviven en el aula, así como el conocimiento de culturas de nuestros propios países que están sometidas a la invisibilidad y el desarrollo de competencias multiculturales. La evaluación del profesorado expresa claramente cómo el clima del aula ha mejorado al trabajar la interculturalidad, por ejemplo al poder “discutir abiertamente” los prejuicios sexistas y xenófobos del alumnado, que habitualmente se traducen en diversas formas de expresión de la violencia psicológica.

TABLA 3  
CAMBIO EN LAS CONCEPCIONES DE VIOLENCIA DE GÉNERO E  
INTERCULTURALIDAD DEL ALUMNADO EN PORCENTAJES POR SEXO

	SEXO		
	Hombre	Mujer	Total
Uno o dos puntos más	29.1 %	26.2 %	27.5 %
Más de dos Puntos*	22.4 %	20.9 %	21.6 %
$\Sigma$	51.5 %	47.1 %	49.2 %

Puntuación mínima 0 y máxima 20 puntos.

Así mismo, los resultados en la autoevaluación del aprendizaje por temas nos muestran, en orden de mayor a menor, la obtención de puntuaciones medias en cada uno de los mismos: **Violencia en la vida cotidiana** (Media: 7,25); **Masculinidades** (Media: 7,93); **La educación sentimental de los hombres** (Media: 6,58); **Violencia sexual** (Media: 6,51); **Familias, relaciones de poder y violencia** (Media: 6,96); **Interculturalidad, género y xenofobia** (Media: 7,83); **Construir una cultura de paz** (Media: 8,08); **Masculinidades y homofobia** (Media: 6,73) y —por último— **Interculturalidad, género y violencia** (Media: 5,95).

Centrándonos específicamente en los resultados obtenidos en algunos de los ítems más representativos para definir algunos aspectos de la masculinidad nos parece interesante comentar, en la siguiente tabla algunos de ellos referidos a Masculinidad y Masculinidades y Homofobia.

TABLA 4  
PORCENTAJES DE RESPUESTAS NEGATIVAS Y AFIRMATIVAS A LOS ÍTEMS  
SOBRE MASCULINIDAD Y PREFERENCIA SEXUAL

		SEXO			
		HOMBRE		MUJER	
		<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
1	He dejado de utilizar palabras agresivas con mis compañeros y compañeras	54,3	45,7	71,3	28,7
2	Prefiero estar al lado de chicos que NO se hacen los “chulos” para ser más fuertes delante de sus amigos y amigas.	73,8	26,2	92,1	7,9
3	Los hombres de verdad son los que consiguen lo que quieren peleándose, o insultando sin importarles lo que sientan o digan las demás personas.	9,7	90,3	6,8	93,2
4	He comprendido que se puede ser un “Hombre de verdad” demostrando los sentimientos y siendo sensibles con los demás (realizar tareas de la casa, besar a los padres, llorar sin miedo al que dirán).	80,6	19,4	88,2	11,8
5	Ahora entiendo que palabras como “maricón”, “gorda”, que usaba como broma, son insultos para otras personas.	82,2	17,8	92,9	7,1
6	Me siento bien cuando me comporto como soy sin importarme lo que digan los demás	93,7	6,3	96,6	3,4
7	He dejado de utilizar palabras como (maricón, afeminado, trucha, tortillera) para insultar a otras personas que son sensibles y afectivas o tienen una preferencia sexual diferente a la mía	31,7	68,3	83,7	16,3
8	Me burlo y me río de las personas que les gustan las personas de su mismo sexo	41,9	58,1	16,3	83,7
9	Cada vez respeto más las preferencias sexuales, no violentas, que tiene cada persona	81,4	18,6	90,7	9,3
10	Cada persona tiene derecho a expresar con libertad su preferencia sexual.	95,5	4,5	95,3	4,7

Después de destacar los datos más relevantes, podemos desglosar una serie de conclusiones acerca del cambio que ha producido el desarrollo del proyecto, a lo largo de las etapas de implementación del programa dentro del currículum escolar.

En el ítem número uno podemos destacar que, aunque el porcentaje de cambio en la utilización del lenguaje agresivo es elevado, existe una clara resistencia al cambio en los alumnos en comparación al porcentaje de las alumnas. Por lo que se deja entrever la existencia de un sistema de lenguaje que alude las formas cívicas de relación en los alumnos y apuesta por reproducir la agresividad y la violencia en el lenguaje. Como podemos ver posteriormente (ítem 7) son superiores los porcentajes del alumnado que comprenden que la agresividad se puede expresar por medio del lenguaje. La comprensión y toma de conciencia es un primer paso para que disminuya el uso de ese lenguaje como forma de comportamiento agresivo.

Como podemos ver en el ítem número dos, la concepción de hombre cambia en un alto porcentaje, quedando explícitamente demostrado que la concepción que tiene el alumnado evaluado corresponde a una línea de pensamiento acorde con los objetivos y contenidos del proyecto. En los resultados del ítem tres podemos comprobar como se ha producido un cambio en la definición de la masculinidad patriarcal, claramente corroborada en el siguiente ítem, al afirmar, por ejemplo, que los hombres deben expresar sus sentimientos.

En cuanto a la preferencia sexual podemos destacar que si bien el alumnado ha comprendido su significado, no se traduce necesariamente en una reducción notable de la homofobia que sigue representando un porcentaje elevado en los chicos (ítem 8). La permanencia del prejuicio hacia la preferencia sexual, es un mecanismo que perpetua la masculinidad patriarcal como elemento de cohesión de los grupos de chicos que comparten una misma cultura, convirtiéndose por excelencia en una expresión de la heteronorma.

### **¿SE HAN CUMPLIDO LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO?**

Los resultados presentados en los apartados precedentes confirman que los objetivos han sido cubiertos de forma satisfactoria.

En cuanto al diseño, desarrollo y evaluación de un programa para la prevención de la violencia de género hemos podido confirmar que “el rigor metodológico” lo ha hecho posible produciéndose un manual para el profesorado y el alumnado que cumple con los requisitos de favorecer la concienciación de nuestras expresiones cotidianas de violencia, disminuye sus expresiones y tiene un alto valor preventivo en todas las edades en las que se ha experimentado.

En cuanto al funcionamiento de la metodología de la investigación acción, se han cumplido todos los requisitos por lo que podemos afirmar que ha sido posible su utilización en un contexto europeo en el que han intervenido varios países y un grupo importante de centros educativos lo que proporciona una dimensión nueva a la investigación acción.

Entre los efectos no deseados nos parece importante señalar que si bien es alto el porcentaje de alumnado que declara que no utiliza la violencia psicológica, aún existen unos porcentajes de los mismos que no renuncian al mismo, mayor entre los chicos.

Debemos, por tanto, hacer énfasis en las relaciones entre lenguaje y cultura y el “análisis más exhaustivo con el alumnado” de los efectos de la violencia psicológica porque “la consideración de normalidad” dificulta el cambio. Puede resultar preocupante que “*las chicas defiendan el uso de la violencia*” extremo que comprobamos cotidianamente en la vida de los centros educativos.

## CONCLUSIONES

La primera conclusión indiscutible es que se ha producido una concienciación de las formas de expresión de la violencia de género, una reducción de sus manifestaciones en la vida cotidiana así como un aprendizaje de habilidades para la resolución de conflictos y el desarrollo de los afectos. Así mismo la visibilidad, otorgar la voz, al alumnado inmigrante ha sido positiva en la medida en que ha permitido la “confrontación” sin violencia.

La segunda conclusión importante en la “emergencia” de un colectivo de alumnado crítico que podríamos denominar “el alumnado que defiende la transformación”, motivado y conectado con los temas del proyecto y con capacidad para ver “más allá de su propia escuela” y reconocer el valor pedagógico de las iniciativas europeas como vía para la resolución de los problemas sociales comunes. Un alumnado, que también es crítico con las políticas de sus propios países, con el profesorado y con la utilización de la información y los resultados de la evaluación en su participación en proyectos de investigación.

La tercera conclusión es el valor preventivo del programa en el rango de edades de 12 a 18 años lo que lo confiere una utilidad única como herramienta pedagógica y de transformación social de los comportamientos de género opresores.

Por último destacar el compromiso permanente, constante y negociado del profesorado, además de una ética profesional que va más allá del mero “cumplimiento burocrático de la profesión de enseñar”. Sus concepciones sobre masculinidades, violencia de género, e interculturalidad son fundamentales para generar cambios en el alumnado y sobre todo para estar en disposición de “cuestionarse a sí mismos, como profesionales y personas”.

## BIBLIOGRAFÍA

- Angulo Rasco, F. (1989). Evaluación de programas sociales: De la eficacia a la democracia. *Revista de Educación*, 286.
- Angulo Rasco, F. (2000). Innovación, cambio y reforma: Algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En F. Angulo y N. Blanco (coord.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 357-367). Archidona, Málaga: Aljibe.
- Angulo, F.; Contreras, J. y Santos, M.A. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 195: 74-79.
- Ballester, F. y Arnaiz, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 41, 39-58.
- Barragán, F. y otros (2001). *Violencia de género y currículum*. Archidona: Aljibe.
- Barragán, F. y otros (2006). *Violencia, género y cambios sociales*. Archidona: Aljibe.



- Barragán, F. y Tomé, A. (1999). El Proyecto Ariane: Ampliar los horizontes de las masculinidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 44-47.
- Bolívar, A. (1999). Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance. En J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, pp. 145-162.
- Carr, W. (1989). Action Research: Ten years on. *Journal of Curriculum Studies*, 21 (1): 85-90.
- Connell, R.W. (1997). Enseñar a los chicos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para la escuela. *Kikiriki*, 47, 51-68.
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Dalgaard, L. (1999). *Prevention of Sexual Violence*. Centre for European Studies and Department for Gender Studies. University of Aarhus. Research Report.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Paideia Galicia fundación.
- Foster, V.; Kimmel, M. y Skelton, C. (2004). ¿Qué pasa con los chicos? En C. Lomas (comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, pp. 195-227.
- Foucault, M. (1979). Studies in governmentality, *Ideology and Consciousness*, 6:5-22.
- Martino, W. y Pallotta-Chiarolli, M. (2006). *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona: Octaedro.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gronlund, N.E. (1981). *Measurement and Evaluation in Teaching*. Nueva York: Macmillan.
- Guba, E.G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación en J. Gimeno y A. Pérez, (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Hansen, P. (1998). Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones, En X. Besalú y otros, *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 67-92.
- Heinemann, P.P. (1969). Apartheid, *Liberal Debat*, nº 2.
- Herschelmann, M. (2001). *Prävention sexueller Gewalt mit männlichen Jugendlichen*. Oldenburg: Diakonie.
- Hook, C. (1985). *Studying Classrooms*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Hutchins, C.L. (1992). *Achieving Excellence. An Educational decision-making and management system for Leadership, Efficiency, Effectiveness, Excellence*. Aurora, Colorado: McREL.
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundation of Behavioral Research*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Miedzian, M. (1995). *Chicos son, hombres serán. Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid: Horas y Horas Editorial.

- Miller, A. (2004). *Maltrato y perversión*. El País, 6 de junio: 17.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de Prevención*. Barcelona: Graó.
- Pérez, A.I. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y A.I. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Popkewitz, TH. (1987). *Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest*. Dept. of Curriculum and Instruction. Madison: University of Wisconsin-Madison.
- Santos, M.A. (1990). Evaluación: El Centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 26-27.
- Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos, M.A. (2003). *Aprender a convivir en el aula*. Madrid: Akal.
- SEMINARIO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA A PAZ (2005). *Educar para desaprender la violencia. Materiales didácticos para promover una cultura de paz*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Snyder, J.; Bolin, F. y Zumwalt, K. (1992). Curriculum Implementation. In P.W. Jackson, *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 402-435). New York: Macmillan Publishing Company.
- Stake, R.E. (1974). La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica. En W.D. Dockrell y D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Nancea.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona: Aljibe.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.