

RESUMEN

El proyecto “*Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz*” se ha planteado como objetivos centrales el diseño, desarrollo y evaluación de un programa de investigación-acción para la prevención de la violencia de género que genere una concienciación de las diversas formas de expresión de la violencia y contribuya a su reducción en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Han participado profesionales de Alemania, Italia, Dinamarca, México y España bajo la coordinación del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna.

Se ha caracterizado por la utilización de la investigación-acción, el uso de materiales curriculares nuevos y la combinación –nunca anteriormente realizada- de contenidos como las masculinidades, género, las distintas formas de violencia, así como la interculturalidad y la cultura de paz.

Inicialmente ha comenzado con la participación mínima de 80 profesoras y profesores de los países citados y alumnado de 20 centros educativos de educación primaria y secundaria, con la intervención de alumnado inmigrante y alumnado con discapacidad.

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.

Se trabajó con alumnado inmigrante originario de más de treinta países comunitarios (Bélgica, Francia, Alemania, Portugal, Suecia, etc.) y no comunitarios (Argentina, China, Líbano, Palestina, Kurdistán, Turquía o Uruguay, entre otros). Así mismo la idea de currículum inclusivo nos hizo 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, comprensiva, 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.

Los resultados muestran que se reduce de una forma importante la violencia y que aumenta el grado de conciencia de la misma así como el valor preventivo del mismo. Así mismo se generan efectos positivos en la aceptación del alumnado inmigrante y con discapacidad.

Los procesos han sido descritos minuciosamente y han ejercido un beneficio innegable en la mejora de la vida de las personas participantes, haciendo posible una futura generalización ecológica por la diversidad en el alumnado, centros y profesorado a otros centros y países de la Unión Europea.

INTRODUCCIÓN

La violencia, en sus diferentes formas de expresión, se ha convertido en objeto de investigación prioritario si consideramos los efectos que produce la misma sobre las personas –el alumnado adolescente- y las niñas, adolescentes y mujeres de manera más específica. Cada día –con mayor frecuencia- aparecen de forma explícita episodios de violencia que irrumpen en nuestras vidas en todos los ámbitos -tanto escolares como extraescolares-.

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

Existen cuatro aspectos fundamentales que contribuyen al aprendizaje de la violencia de género: la socialización de género, la legitimación social de la violencia, la fragmentación de la violencia y el currículum oculto (Barragán, 2005). En primer lugar, la socialización de género ha generado la inculcación de estereotipos de género en modelos bipolares (femeninos, masculinos) contraponiendo afectividad y agresividad. En segundo lugar, la legitimación social de la violencia permite y tolera las expresiones de violencia en la guerra, el deporte, los libros o los videojuegos y la publicidad sin que se lleve a cabo un análisis crítico de estas formas de expresión. En tercer lugar, la fragmentación de la violencia impide establecer vínculos explicativos entre los diferentes tipos de violencia, por ejemplo al no relacionar la concepción patriarcal de la masculinidad con el ejercicio de la violencia como forma de “entender ser hombre”. Y en cuarto lugar, el currículum oculto expresa de forma implícita y explícita lecciones sobre la violencia como un valor positivo.

La violencia en los centros educativos y su influencia en el ambiente y los diferentes contextos ejerce una influencia que es necesario abordar por su gravedad y el deterioro de las libertades, derechos humanos, la convivencia en los centros educativos, las relaciones entre el alumnado y entre el profesorado.

El análisis del currículum ha proporcionado suficiente información sobre su carácter sexista y excluyente, la ausencia de un análisis crítico y consciente de las formas de violencia y, en consecuencia, la existencia de lo que podríamos denominar una nueva forma de **currículum oculto** que es necesario desvelar.

El objeto del proyecto consistió en abordar específicamente la violencia de género y la interculturalidad, puesto que cuando las instituciones educativas se mantienen en silencio o al margen del abordaje de estos problemas, indirectamente los está tolerando y fortaleciendo.

El proyecto de investigación *“Educación para el Presente sin Violencia: Construir una Cultura de Paz”* fue aprobado en la convocatoria del Programa Dafne de la Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad de la Comisión Europea en su convocatoria de 2002, con un presupuesto de 292,000 € y una duración de 24 meses; es decir, hasta diciembre de 2004 y se amplió en tres meses más (hasta marzo de 2005) para la entrega del informe final de investigación.

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

La oportuna aparición del libro *La desmotivación del profesorado* (Torres, 2006, 87) nos ha servido en la búsqueda de claves explicativas al señalar que: “Se proclama el recrudecimiento de la violencia, la degradación de los valores que orientan la vida de una parte muy importante de la sociedad, se alarma con el crecimiento de los porcentajes de estudiantes con fracaso escolar y, a continuación, se propugna como solución el endurecimiento de los castigos y un mayor rigor en la aplicación de las leyes”. Los proyectos curriculares que se ofertan a la juventud no se adaptan, pues, a “sus intereses, motivaciones y expectativas”. Precisamente una respuesta del proyecto *“Educación para el presente sin violencia: Construir una Cultura de Paz”* es que conecta directamente con los intereses tanto del profesorado como del alumnado; les ha ayudado a resolver problemas de su práctica educativa vinculados a su vida extraescolar y les ha proporcionado elementos para construir concepciones equilibradas de masculinidad sin violencia, vivir la alegría de la cooperación; ha favorecido la creación de un clima positivo en el aula y un grado –desconocido anteriormente por el profesorado- de comunicación con su alumnado.

Las propuestas que aquí presentamos han 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 y que ha contado con la participación del Kinderschutz-zentrum de Oldenburg (Alemania), la investigadora Janne Hejgaard de Dinamarca, el Centro Iniciativa

Democratica degli Insegnanti CIDI de Milán (Italia) y el Grupo Educativo Interdisciplinario en Sexualidad Humana y Atención a la Discapacidad GEISHAD de México D.F. (México), el Centro de Estudios para la Diversidad de la Universidad de La Laguna y el Instituto de Sexología de Málaga (España).

El programa se propuso 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** consistió 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** radicó en elaborar un programa para la prevención primaria de la violencia de género.

Y el **tercer objetivo** 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 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.

ENFOQUE O REVISIÓN TEÓRICA DEL TEMA

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). Contraponiendo los términos de “colegas” y de “pringaos”, destaca: “A pesar de su mayor nivel de logro y de sus esperanzas convencionales para el futuro, los «pringaos» y sus estrategias pueden ser ignorados debido a que el modo de su éxito puede ser despreciado como pasivo, mental y carente de robusta masculinidad” (Willis, 1988, 175).

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 strangelove 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). En 1991, el *Toronto School Board* patrocinó un “retiro” innovador en el que cuarenta alumnos y cuarenta alumnas de institutos de bachillerato trabajaron sobre los problemas de sexismo y el cambio en la masculinidad (Connell, 1997, 64).

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

La idea de que los chicos son incapaces de expresar sentimientos más allá de la ira ha dado lugar a programas que incorporan la educación sentimental o educación de los afectos. Así, el *Boys Talk. A program for young men about masculinity, non-violence and relationships* (Friedman, 1998) ha incluido nueve tópicos sobre expectativas de género, sentimientos y manejo de los mismos, habilidades para la resolución de problemas, violencia, sexualidad y los caminos para el cambio. En España, Altable (1998; 2000) ha planteado

educar a los chicos en la ética del cuidado, la cultura de paz, la expresión de sentimientos en el contexto de otros modelos amorosos. Aspectos que también han sido abordados en la organización escolar (Santos, 2005).

La mayoría de los programas se han centrado en la denominada violencia escolar o en “contextos escolares” (Trianes, 2000), y el *bullying* (término que podría traducirse por “intimidación”, y que proviene del término *bully*, que significa “matón”, “valentón”, y en su acepción como verbo “intimidar”, “tiranizar” y “forzar a uno con amenazas”), sobre el que existe abundante material. Olweus (1999) está considerado como el iniciador –en los países nórdicos- de los programas de prevención de este tipo de violencia (*Mobbing–vad vi och vi kan göra*, publicado en Estocolmo en 1986), que define basándose en tres criterios básicos: es un tipo de conducta agresiva dirigida a hacer daño; repetida en el tiempo; y que se produce en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder. Por eso el término “violencia entre iguales” debería ser repensado.

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

abordarla (Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras).

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

Un lugar importante lo ocupan los programas de educación para la paz (Santos, 2003; Seminario Galego de Educación para a Paz, 2005). La diferencia básica con la primera tendencia es que no consideran la perspectiva de género, es decir las relaciones de poder entre los géneros, exceptuando algunas aportaciones (Santos, 2003).

Si bien es cierto que hemos aprendido de las experiencias anteriores, éstas no siempre se han centrado en una perspectiva de género y no vinculan la violencia con la violencia sexista. Pero no se puede prescindir de esta perspectiva, pues la exclusión de la perspectiva de género supone trabajar desde una óptica androcéntrica.

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

Nuestro proyecto “*Educación para el presente sin violencia: Construir una Cultura de Paz*” 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 Ariane¹ 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

¹ 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).

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.

Finalmente, los programas de atención a víctimas (Labrador, 2004) y agresores (Corsi, 2002) son necesarios, pero se requieren políticas preventivas efectivas que eviten que las chicas y las mujeres se vean involucradas en cualquier forma de violencia, y que los hombres –que no están dispuestos a trabajar en programas- sean educados cuando es posible. Igualmente los enfoques educativos basados en la explicación de las teorías del perfil –que ganan popularidad- han generado numerosas críticas, porque tienen un alto índice de fracaso, producen “miedo” más que seguridad en algunos casos y porque legitiman la violencia, ya que “justifican la violencia” generada por características de personalidad, incapacidad para el autocontrol, el estrés y otros factores, e ignoran la perspectiva de género. En cuanto a la existencia de un supuesto perfil de víctimas, señalan, por ejemplo, la baja autoestima, ser un alumno o alumna tímida, o un chico sociable e inteligente o por ser una persona con discapacidad o inmigrante (Sanmartín, 2004); y, como ha señalado Díaz-Aguado (2004) al referirse a la escuela, la víctima típica sufre una situación de aislamiento, miedo a la violencia, tendencia a relacionarse con los adultos o por algunos de los problemas asociados al estereotipo femenino. Siguiendo estos argumentos parece que la víctima “es culpable” por ser como es, generando un concepto de “vulnerabilidad” que justifica la violencia. Pero sólo quien ejerce la violencia piensa que las víctimas son vulnerables.

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”². Su objetivo básico es el desarrollo de un programa educativo dirigido a concienciar a la población adolescente en Alemania, Italia, Dinamarca, México y España sobre las manifestaciones de la violencia y su erradicación por medio de la introducción de un currículum globalizado o interdisciplinar, que incorpora nueve temas para ser desarrollados durante uno o dos cursos escolares. Secundariamente, el programa se plantea la prevención de la violencia de género.

METODOLOGÍA

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).

Desde una perspectiva crítico-emancipadora se ha señalado que: “Dos objetivos esenciales tiene toda investigación-acción: *mejorar e interesar*. En

² 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.

cuanto a la mejora, la investigación-acción apunta a tres sectores: primero, el **mejoramiento de una práctica**; segundo, a **la mejora del entendimiento de la práctica** por parte de quienes la realizan; tercero, al **mejoramiento de la situación** en que dicha práctica tiene lugar. El objetivo de *interesarse* va de la mano con el de *mejorar*. Los que intervienen en la práctica considerada tienen que intervenir en todas las fases –planificación, acción, observación y reflexión– del proceso de investigación-acción. A medida que se desarrolla un proyecto de investigación-acción se prevé que irá interesándose en el proceso un círculo cada vez más numeroso de los afectados en la práctica” (Carr y Kemmis, 1988,177).

Si la investigación-acción busca promover un **cambio social** nos parece pertinente analizar brevemente conceptos afines como innovación, cambio educativo y reforma. Previamente conviene recordar algunos de los postulados planteados por Fullan (1982) quien afirma que no podemos esperar que se produzca un cambio en todas las personas, ni en la totalidad, o incluso la mayoría, de las personas o los grupos. La complejidad del cambio es tal que no es posible expandir una reforma en la totalidad de un sistema social grande una reforma. El progreso se produce cuando adoptamos pasos que incrementan el número de personas a las que afecta.

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
	<i>Alemania</i>	<i>Dinamarca</i>	<i>España</i>	<i>Italia</i>	<i>México</i>	
	<i>a</i>	<i>a</i>				
Escuelas	9	11	5	6	1	32
Profesorado	12	27	63	40	1	143
Alumnado	229	470	1682	446	20	2847

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 y 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.

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 “legitimad de la autoridad” de la coordinación europea del mismo para hacer cumplir los acuerdos.

La referencia del proyecto Dafne, 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.

Se realizó un diagnóstico de las ideologías del profesorado sobre Violencia, género e interculturalidad siguiendo la metodología de los grupos de discusión (Ibáñez, 1994) optando por el *análisis del contenido manifiesto* (Vallés, 1997, 384) grabando las sesiones y utilizando el programa Soundforge v.6.

Los resultados de los grupos de discusión son enviados a las coordinadoras y coordinadores del proyecto y al profesorado en los diferentes países para que la información pueda ser utilizada en la mejora de la intervención y porque permite detectar posibles problemas de formación así como 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 curriculum integrado cuya base es la interdisciplinariedad. Como señala Torres (1994, 123): “El trabajo curricular integrado o interdisciplinar va a facilitar que aquellas preguntas o cuestiones más vitales y con frecuencia, conflictivas que normalmente no pueden confinarse dentro de los límites de una sola disciplina, puedan formularse y afrontarse”.

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 Gimeno (2000, 33) señala que “Más ambiciosa y complicada de ejecutar es la idea de ir disponiendo de itinerarios formativos (Perrenoud, 1988) que rompan con el marco organizativo dominante entendiendo la individualización para ser realizada en periodos largos, rompiendo las clasificaciones de grados y las actuaciones individuales de los profesores encerrados en sus especialidades”. Las formas de organización seleccionadas por el profesorado han sido diversas: varios profesores o profesoras desarrollan el mismo tema para realizar un análisis de grupo, comparten grupos, reorganizan el horario escolar, un grupo comparte los mismos cursos o bien se trabaja en las tutorías que, de forma complementaria, ha sido de gran utilidad porque “El perfil de la tutoría va estrechamente unido a la definición de

tareas en cada escuela y plasmado en la organización escolar y en el enfoque curricular y metodológico del centro” (Van Veen, Martínez y Sauleda, 1997, 5).

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.

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.

RESULTADOS

Para el análisis estadístico de los datos hemos utilizado el programa SPSS13 así como el programa Soundforge v.6 para el análisis de los grupos de discusión que ofrece algunas utilidades para segmentar la información que se han demostrado de gran ayuda a la hora de categorizar la información.

En cuanto a la evaluación del alumnado nos parece importante indicar dos aspectos básicos: los resultados de las concepciones sobre violencia e interculturalidad antes y después de aplicar el programa y los resultados de la autoevaluación del aprendizaje de los nueve temas propuestos.

En cuanto al cambio de las concepciones, el 49,2% del alumnado ha mejorado, siendo mayor el porcentaje entre los chicos (Tabla 2).

Tabla 2
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 %
Σ	51.5 %	47.1 %	49.2 %

* Puntuación mínima 0 y máxima 20 puntos.

Un segundo aspecto clave es observar los cambios que se han producido en uno o dos puntos más y en más de dos puntos por edades, lo cual nos permite confirmar el valor preventivo del programa en todas las edades (Ver Tabla 3).

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).

En cuanto a los resultados obtenidos en la **autoevaluación del aprendizaje del alumnado**, las medias por temas y sexo indican claramente que las chicas siempre obtienen puntuaciones superiores en todos los temas (Fig. 1).

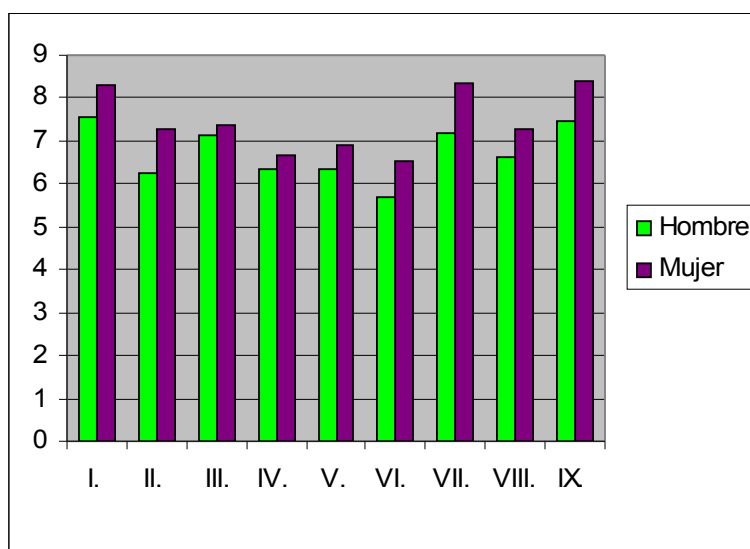


Fig. 1
Autoevaluación del aprendizaje del alumnado

I. Masculinidades **II.** Masculinidades y homofobia **III.** Violencia en la vida cotidiana.
IV. Violencia sexual. **V.** La educación sentimental de los hombres. **VI.**
 Interculturalidad, género y violencia. **VII.** Interculturalidad, género y xenofobia. **VIII.**
 Familias, relaciones de poder y violencia. **IX.** Construir una cultura de paz.

No queremos concluir la evaluación sin mencionar la importancia de la evaluación de los factores negativos y positivos que ha tenido el programa para el alumnado participante por la relevancia que tiene su perspectiva: expresan no sólo lo que han aprendido sino también sus críticas al proyecto de las que hemos de aprender.

CONCLUSIONES

La primera conclusión 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. 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.

Así mismo se han generado “culturas organizativas” diferentes de las habituales en los centros en los que hemos desarrollado el proyecto: el intercambio, la colaboración y la reorganización de los tiempos escolares ha puesto de manifiesto la necesidad de cambio de la organización escolar. Podemos afirmar que se ha producido un cambio de lo que se denomina “cultura de la coordinación” hacia una “cultura colaborativa” en los términos explicados por Gairín (2000) aunque el segundo tipo de cultura se ha ido construyendo a medida que se ha desarrollado el proyecto con la incorporación de un mayor número de profesores y profesoras al menos en la mayoría de los centros participantes.

El programa contribuye a tomar conciencia de las formas de expresión de violencia y que por lo tanto aborda un problema de la práctica que el profesorado por sí sólo se siente incapaz de resolver.

Hay que destacar su capacidad que generar una reducción de la violencia en todos sus ámbitos y expresiones y la ayuda que ha supuesto para el alumnado para aprender a reconocer las “situaciones de violencia” así como el desarrollo de “habilidades” para afrontarlas.

Otro elemento de radical importancia es su gran valor como programa preventivo, pero sin tener el carácter “*de crear miedo*” entre el alumnado. Especialmente importante, si consideramos que también se están produciendo

relaciones de violencia en la adolescente y que el acceso a la etapa adulta podría verse libre del lastre que supone la violencia de género.

El programa favorece de forma importante “un entendimiento entre culturas”, un deseo de conocerse y –por tanto- de crear nuevas formas de cultura. Además, no es posible entender hoy ninguna intervención educativa que no se comprometa con la incorporación de las dimensiones de género e interculturalidad y un curriculum que potencia el acercamiento y aceptación del alumnado con discapacidad, es decir “la diversidad funcional”.

El proyecto abre nuevas perspectivas de futuro en el trabajo con género e interculturalidad: uno de los grandes retos sin resolver de los sistemas educativos europeos.

Las preguntas que quedan para la discusión son ¿por qué no se han producido más cambios?, ¿por qué tenemos la impresión de tener que estar recomenzando cada cierto tiempo? ¿Por qué se sigue reproduciendo el curriculum sexista en las escuelas y los planteamientos androcéntricos en la investigación? ¿Por qué no aprendemos a mantenernos con la cabeza en el centro en un despertar a la realidad que nos recuerde día a día que mientras exista desigualdad, sexismo, etnocentrismo y violencia no habremos conquistado ni la libertad ni la felicidad?

	EDAD						
	<u>12 años</u>	<u>13 años</u>	<u>14 años</u>	<u>15 años</u>	<u>16 años</u>	<u>17 años</u>	<u>Mayor de 18 años</u>
Uno o dos puntos	42.9 %	21.4 %	33.0 %	28.3 %	22.7 %	31.0 %	20.0 %
Más de dos puntos	14.3 %	21.4 %	19.1 %	22.7 %	21.8 %	24.1 %	30.0 %
Σ	57.2 %	42.8 %	52.1 %	51.0 %	44.5 %	55.1 %	50.0 %

Tabla 3
Cambio en las concepciones de violencia de género e interculturalidad del alumnado en uno o dos puntos y más de dos puntos, por edad

(n = 538)

BIBLIOGRAFÍA

- ALTABLE, Ch. (1998). *Penélope o las trampas del amor*. Valencia: Nau Libres.
- ALTABLE, Ch. (2000). *Educación sentimental y erótica para adolescentes*. Buenos Aires, Madrid: Miño y Dávila.
- AMORÓS, C. (2005). Feminismo y multiculturalismo. En C. Amorós y A. De Miguel (Eds.), *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. De los debates sobre género al multiculturalismo 3* (215-264). Madrid: Minerva Ediciones.
- 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.
- ARNAIZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ASKEW, S. y ROSS, C. (1991). *Los chicos no lloran El sexismo en educación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- BADINTER, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- BALLESTER, F Y ARNAIZ, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 41, 39-58.
- BARRAGÁN, F. (2005). Educación, Adolescencia y Violencia de Género: Les amours finissent un jour. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, Vol. XI (1), 47-71.
- BARRAGÁN, F. y 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.
- BEANE, J.A. (2005). *La integración del currículum El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- BILLETE, V. Y COL. (1993). Programme de Prévention de la violence dans les Relations Amoureuses des Jeunes, Animation en classe. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- 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.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.
- 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.

- CORSI, J. (2002). *Violencia masculina en la pareja Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- DALGAARD, L. (1999). *Prevention of Sexual Violence*. Centre for European Studies and Department for Gender Studies. University of Aarhus. Research Report.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002). Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad (Programa para Educación Secundaria). Madrid: Instituto de la Mujer.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2004). Escuela. En J. Sanmartín, *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel, pp. 123-140.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- ESPIDO, E. (2006). Initiating a collaborative action research project: from choosing a school to planning the work on an issue. *Educational Action Research: Vol. 14, 1: 3-21*.
- ESQUIVEL, L. (2005). Malinche. Madrid: Santillana.
- 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.
- FREIRE, P. (1971). La pedagogía del oprimido. Studio Latinoamérica. Edición Multicopiada.
- FRIEDMAN, B. (1998). Boys Talk. A program for young men about masculinity, non-violence and relationships. Adelaide: Men Against Sexual Assault SA.
- FULLAN, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- GAIRÍN, J. (1999). La evaluación de instituciones de educación no formal. En B. Jiménez (Editor), *Evaluación de programas, centros y profesorado (pp.83-134)*. Madrid: Síntesis.
- GAIRÍN, J. (2000). Cambio de culturas y organizaciones que aprenden. *Educar: 27: 31-85*.
- GIMENO, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En AA.VV, *Atención a la diversidad (pp. 11-35)*. Barcelona: Graó.
- GIMENO, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- GORROTXATEGI, M. y DE HARO, I.M. (1999). *Materiales Didácticos para la prevención de la Violencia de Género. Unidad didáctica para la Educación Secundaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de la Mujer.
- 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
- HANDY, C. (1984). *Schools as Organizations*. The Schools Curriculum Development Committee (antes The Schools Council of England and Wales).

- 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.
- HERNÁNDEZ, G. (2003). *Educación para prevenir la violencia de género. Guía para el profesorado de educación infantil e primaria*. Servicio Galego de Igualdade. Xunta de Galicia.
- HERSCHELMANN, M. (2001). *Prävention sexueller Gewalt mit männlichen Jugendlichen*. Oldenburg: Diakonie.
- HOOKE, 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.
- IBÁÑEZ, J. (1994). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García, J. Ibáñez Y F. Alvira (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp.569-581). Madrid: Alianza.
- JIMÉNEZ, P. (1999). *Materiales Didácticos para la prevención de la Violencia de Género. Unidad didáctica para Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de la Mujer.
- KERLINGER, F.N. (1986). *Foundation of Behavioral Research*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- LABRADOR, F. y otros (2004). *Mujeres víctimas de la violencia doméstica. Programa de actuación*. Madrid: Pirámide.
- LOMAS, C. (2003). *¿Todos los hombres son iguales?* Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós
- LOMAS, C. (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- MARCELO, C, ET AL. (1995). La innovación como formación: Análisis de diferentes dimensiones para la evaluación de innovaciones educativas. En A. Medina y M. Villar, *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesorado* (pp.423-457). Madrid: Editorial Universitas.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- MEDINA, A (1990). Innovación curricular: la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. En *El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas* (pp. 603-647). Sevilla: GID.
- MEDINA, A Y VILLAR, L.M. (1995). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesorado*. Madrid: Universitas.
- MERNISSI, F. (2000). *El harén occidental*. Madrid: Espasa Calpe.
- 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.
- MILLER, J.P. Y SELLER, W. (1985). *Curriculum*. New York: Longman.

- MORENO, J.M. (1999). Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. En J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, pp. 123-144.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ORTEGA, R Y DEL REY, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla antiviolencia escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324: 253-270.
- 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.
- PERRENOUD, P.H. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- POPKEWITZ, TH. (1987). *Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest*. Dept. of Curriculum and Instruction: Madison: University of Wisconsin-Madison.
- POZO, I. (2003). La crisis de la educación científica ¿volver a lo básico o volver al constructivismo? En, E. Barberà y otros, *El constructivismo en la práctica* (pp. 33-46). Barcelona: Graó.
- RIVERA, A. (2006). Los científicos se enamoran de la física, la química, las matemáticas...*El País*, 1 de noviembre, 32.
- SANCHO, J.M. (1992). Una delimitación compleja de la problemática de la investigación educativa. En, J. Rué (Coord), *Investigar para innovar en educación* (pp. 39-59). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- SANCHO, J.M. (2004). ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educar*, 34: 39-51.
- SANMARTÍN. J. (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.
- 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.
- SANTOS, M.A. (2005). Arqueología de los sentimientos en la organización escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45-69.
- SEMINARIO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA A PAZ (2005). *Educar para desaprender la violencia. Materiales didácticos para promover una cultura de paz*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- SLATTERY, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland Publishing
- 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.

STAKE, R.E. (1974). La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (1983). Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Madrid: Narcea.

TORRES, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid: Morata.

TORRES, J. (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata.

TORRES, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

TRIANES, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona: Aljibe.

TUBERT, S. (Ed.) (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra.

VALLÉS, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

VAN VEEN, D.; MARTINEZ, M^a A. y SAULEDA, N. (1997). Los modelos de tutoría: Un escenario necesario para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 28: 119-130.

WEINER, G. (2004). Critical Action Research and Third Wave Feminism: a meeting of paradigms. *Educational Action Research: Vol 12, 4*: 631-643.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.