



La formación de docentes de Educación Primaria en nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género

The training of Primary Education teachers in new masculinities for the prevention of gender violence

A formação de professoras do ensino fundamental em novas masculinidades para a prevenção da violência de gênero

Begoña Sánchez-Torrejón* 
José Ramón Márquez-Díaz** 

Para citar este artículo: Sánchez-Torrejón, B. y Márquez-Díaz, J. R. (2024). La formación de docentes de Educación Primaria en nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 120-144. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17092>



Recibido: 29/07/2022
Evaluado: 16/02/2023

pp. 120-144

N.º 92

-
- * Doctora en Artes y Humanidades, Universidad de Cádiz. Universidad de Cádiz, Cádiz, España. begonia.sanchez@uca.es
- ** Doctor en Ciencias Sociales y de la Educación, Universidad de Huelva. Universidad de Huelva, Huelva, España. jose.marquez@dedu.uhu.es

120

Resumen

Actualmente, la violencia de género supone una gran problemática en todos los ámbitos de la sociedad, por ejemplo, en el educativo. Ante este hecho, es imprescindible la formación continua del profesorado, en este caso, en nuevas masculinidades, sobre todo, para crear una escuela libre de violencia en sus distintas manifestaciones. Partiendo de estas premisas, el objetivo general de la presente investigación es analizar las opiniones y formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género desde la perspectiva de un grupo de docentes de Educación Primaria. Para ello, se empleó una metodología de corte cualitativo-fenomenológico y se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas a 26 maestros (hombres) en activo de la etapa de Educación Primaria de distintos Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la ciudad de Cádiz (España). Los resultados muestran la escasa formación de los docentes entrevistados sobre nuevas masculinidades más igualitarias para la prevención de la violencia de género, si bien es cierto que algunos de los maestros han recibido formación en coeducación, una formación que ha estado centrada, sobre todo, en la figura de las niñas, obviando así el trabajo coeducativo sobre nuevas masculinidades igualitarias.

Palabras clave

formación de docentes de primaria; nuevas masculinidades; coeducación; violencia de género; igualdad de género

Keywords

primary school teacher training; new masculinities; coeducation; gender violence; gender equality

Abstract

Currently, gender violence is a major problem in all areas of society, for example, in education. Given this fact, continuous teacher training is essential, in this case, in new masculinities, above all, to create a school free of violence in its different manifestations. Based on these premises, the general aim of this research is to analyze the opinions and training regarding new masculinities for the prevention of gender violence from the perspective of a group of Primary Education teachers. To do this, a qualitative-phenomenological methodology was used, and in-depth semi-structured interviews were conducted with 26 active teachers (men) in the Primary Education stage of different Early Childhood and Primary Education Centers (CEIP) in the city of Cádiz (Spain). The results show the scarce training of the interviewed teachers on new more egalitarian masculinities for the prevention of gender violence, although it is true that some of the teachers have received training in coeducation, a training that has been focused, above all, on the figure of girls, thus ignoring the coeducational work on new egalitarian masculinities.

Resumo

Atualmente, a violência de gênero é um grande problema em toda as áreas da sociedade, por exemplo, na educação. Diante desse fato, a formação continuada de professores é essencial, neste caso, em novas masculinidades, sobretudo, para criar uma escola livre de violência em suas diferentes manifestações. Com base nessas premissas, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as opiniões e a formação em novas masculinidades para a prevenção da violência de gênero na perspectiva de um grupo de professoras do Ensino Fundamental. Para isso, foi utilizada uma metodologia qualitativo-fenomenológica e entrevistas semiestructuradas em profundidade foram realizadas com 26 professores ativos (homens) na fase de Educação Básica de diferentes Centros de Educação Infantil e Primária (CEIP) na cidade de Cádiz (Espanha). Os resultados mostram a escassa formação das professoras entrevistadas sobre novas masculinidades mais igualitárias para a prevenção da violência de gênero, embora seja verdade que algumas das professoras tenham recebido formação em coeducação, uma formação que tem sido focada, sobretudo, na figura das meninas, ignorando assim o trabalho coeducativo sobre novas masculinidades igualitárias.

Palavras-chave

formação de professores primários; novas masculinidades; coeducação; violência de gênero; igualdade de gênero

Introducción

En la actualidad, la violencia de género supone una gran problemática en todos los ámbitos de la sociedad (Márquez Díaz *et al.*, 2020; Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2019; Wolfe *et al.*, 1997), por sus consecuencias negativas a nivel emocional, psíquico y físico (Rivara *et al.*, 2019), y las múltiples cuestiones —asociadas con variables de estrés, ansiedad, depresión, etc.— que se conocen al respecto en todas las etapas de la vida de las personas (Viejo, 2014).

Con base en ello, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el año 2015, aprobó la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible, que implicó una gran oportunidad para que todos los territorios del planeta emprendieran un camino a través del cual mejorar la vida de todas las personas. En concreto, la Agenda está compuesta por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), todos con la misma importancia, si bien es cierto que el objetivo número 5 sobre *igualdad de género* es el que está relacionado con la presente investigación. Para la consecución de este, apoyándonos en la resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas (2014), consideramos relevante el planteamiento de nuevas masculinidades más igualitarias como un camino eficaz hacia la creación de una sociedad y, en particular, de una escuela inclusiva; esto es, libre de cualquier tipo de discriminación y/o violencia en sus distintas manifestaciones.

Ante este hecho, la formación continua del profesorado, figura clave en la construcción de una escuela libre de violencia, en materia de nuevas masculinidades, es fundamental, puesto que la mejora educativa está íntimamente relacionada con la calidad de la formación docente que debe estar basada, por ejemplo, en la implementación de un enfoque inclusivo, en el que se contemplen desde las instituciones de enseñanza masculinidades más igualitarias para avanzar en este objetivo. A este respecto, Aristizábal *et al.* (2018) defienden la importancia de la formación continua del profesorado en temas de igualdad de género y, concretamente, en nuevas masculinidades, como elemento transformador en la erradicación del sexismo y prevención de la violencia de género. Del mismo modo, como sostiene Subirats (2017), la coeducación es otra herramienta necesaria en la prevención de la violencia de género y, por tanto, debe estar presente en el imaginario y la formación del profesorado de Educación Primaria, como elemento inclusivo en la igualdad de oportunidades entre niños y niñas.

Marco teórico

Centrándonos en la escuela, Bourdieu (1982) destaca que esta constituye un espacio simbólico habitado por referentes, cuyas conductas son un reflejo de los valores asociados al modelo dominante de la masculinidad.

De hecho, como apunta Skelton (1996), en los centros educativos se perpetúa el imaginario social referente a la masculinidad hegemónica. A este respecto, se han llevado a cabo varias investigaciones que concluyen en la idea de que las escuelas son contextos sociales determinantes en la producción y reproducción de la masculinidad tradicional (Bonino, 2003; Burin y Meler, 2000; Scharagrodsky y Narodowski, 2005). Connell (2012), por su parte, señala que el arquetipo tradicional de la masculinidad imperante sigue, en la actualidad, inspirando las conductas de menores y adolescentes, perpetuándose como referente en los centros educativos. Todo ello es corroborado por Skelton (1996, p. 195), quien manifiesta que en las escuelas se siguen reproduciendo determinados imaginarios sociales referentes a la masculinidad: “la perpetuación de las imágenes estereotipadas de lo bueno, de chicas tranquilas y difíciles, de niños traviosos se podía ver en las asambleas, murales, cuentos y las actitudes de algunos profesores”. En este sentido, García-Villanueva *et al.* (2015, p. 132) defienden que “ser hombre o ser mujer es resultado de un proceso psicológico, social y cultural a partir del cual se asigna un significado a lo masculino y a lo femenino”.

Debido a que la sociedad patriarcal considera comportamientos diferenciales, la socialización de las niñas y de los niños está muy marcada. En concreto, en el caso de las mujeres se espera que estas manifiesten sensibilidad y afectividad, mientras que en los varones se incide en que desarrollen la independencia y la agresividad (Lara, 1993). Así pues, los jóvenes siguen por tradición socializados en la escuela para desenvolverse de manera activa en lo público y diferenciarse todo el tiempo de todo aquello que los pueda inscribir como femeninos (Viveros, 2016). Ante este hecho, se institucionaliza esta masculinidad hegemónica negativa en todo lo que rodea la cultura escolar, como los contenidos curriculares, la disposición de las clases, las interacciones en el patio, la estructura docente, entre otros elementos (Donaldson y Poyting, 2005). Siguiendo la línea anterior, Kenway y Fitzclarence (1997) defienden que las variables vitales que establecen la masculinidad tradicional hegemónica en la escuela están relacionadas con la fuerza corporal, la ausencia emocional y, como aspecto central en la configuración de la personalidad, la heterosexualidad como modelo obligatorio.

Sin embargo, siguiendo a Lomas (2007), en las actuales sociedades multiculturales y diversas han surgido otras masculinidades alternativas, heterogéneas y divergentes. Así, en los últimos años se han producido algunos cambios y, además, se vislumbra la emergencia de identidades masculinas alternativas a la masculinidad hegemónica. A este respecto, el término *nuevas masculinidades* se define como “prácticas de vivenciamiento de la masculinidad distantes y críticas frente a los patrones culturales del patriarcado, no solo en la dimensión personal, sino en la

dimensión estructural, mediante el compromiso con la transformación del sistema” (García y Ruiz, 2009, p. 73). Aun así, el prototipo tradicional de la virilidad aún constituye el modelo dominante del aprendizaje social de la masculinidad de la mayoría de los niños en los centros de enseñanza (Lomas, 2007; Surovikina, 2015). En este sentido, Hlavka (2014) manifiesta que, aunque se han conseguido varios logros con respecto a la coeducación, aún se observan vacíos como la ausencia de análisis para identificar modelos alternativos de masculinidad que permitan superar la discriminación o la violencia de género en los centros educativos. En su investigación, García-Villanueva *et al.* (2010) concluyeron en la idea de que es necesario abrir nuevos caminos que lleven a deconstruir las identidades masculinas juveniles con una reflexión constante en los apegos a la masculinidad hegemónica, para poder seguir avanzando en igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Para ello, la educación cumple un papel importante en la superación de problemas de discriminación de género; sin embargo, esta sigue actuando como mecanismo reproductor de algunas desigualdades sociales, entre ellas, raza, género y clase social (Fierro, 1999). Por consiguiente, uno de los actuales desafíos de la coeducación no es solo la superación de los arquetipos hegemónicos femeninos, sino también la superación de los arquetipos hegemónicos masculinos (Flecha *et al.*, 2013; Padrós, 2012).

Ante este hecho, en la investigación realizada por Martínez-González *et al.* (2014) se defiende el papel determinante que el profesorado, desde el ámbito escolar, desempeña en pro de la consecución de la igualdad de género. Además, estas autoras señalan que las propias percepciones que tiene el profesorado sobre masculinidad y feminidad son claves en la construcción de una escuela libre de estereotipos sexistas. Aun así, no podemos obviar que el profesorado genera identidades de género e identidades sexuales que refuerzan la masculinidad hegemónica, y estas relaciones de poder de género se convierten en conocimiento escolar (Ullah y Ali, 2012). Por tanto, apoyándonos en Colás (2004), el profesorado, además de transmitir en su acción docente conocimientos a nivel conceptual, también perpetúa su forma de ver e interpretar el mundo. Por ello, es conveniente formar al profesorado en nuevas masculinidades para prevenir la violencia de género, y autores como Ruiz y Alario (2010) aluden a la coeducación como una herramienta fundamental para erradicar estos problemas de violencia y sexismo.

No obstante, no podemos obviar que el profesorado está atravesado por discursos desigualitarios de género; esto es, está inmerso en una sociedad heteropatriarcal llena de desigualdades de género, las cuales conforman su currículo oculto. En palabras de Torres (1998, p. 10), “este currículo juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado

no acostumbran a ser plenamente conscientes”. A este respecto, Tamayo (2016) defiende la importancia de atender al currículo oculto del profesorado en la construcción de una escuela libre de sexismo, señalando que este colectivo debe ser consciente de la importancia de conocer sus propias actitudes, creencias y conductas respecto a la igualdad de género, ya que forman parte de sus percepciones e influyen directamente en el proceso de socialización de género de su alumnado, manteniendo o eliminando la desigualdad entre hombres y mujeres.

Arslan (2012), por su parte, muestra cómo el sexismo está inserto en las percepciones del profesorado, y puntualiza que existen diferencias significativas en las creencias, en el imaginario y en las actitudes de estos en función del género. Este autor afirma, también, que el profesorado, con sus prácticas docentes, la interpretación personal del currículo, así como la selección de los contenidos, determina el devenir de los modelos socializadores de género. Por todo ello, consideramos determinante la figura del docente en la transmisión y construcción de identidades masculinas no hegemónicas.

En definitiva, Arconada (2008) defiende la urgente necesidad de trabajar la formación del profesorado desde la óptica de las nuevas masculinidades. De este modo, el profesorado debe repensar su actuación profesional; para ello, debe “cambiar las prácticas irreflexivas que provocan actuaciones sexistas y llegar a detectar las problemáticas y a su vez poder atenderlas con el propósito de buscar estrategias coeducativas” (Sánchez y Barea, 2019, p. 89).

Por todo ello, se debe contemplar la coeducación desde el enfoque de masculinidades más igualitarias en la formación del profesorado de Educación Primaria, como herramienta clave desde edades tempranas en la construcción de una escuela libre de cualquier tipo de discriminación o violencia en sus distintas manifestaciones. A esto, García *et al.* (2010, p. 324) añaden que “la formación de competencias de aprendizaje de género del profesorado en las escuelas debe comenzar por el nivel más básico, es decir, en su capacitación para reconocer y actuar ante la desigualdad”.

Asimismo, es necesario que el profesorado reflexione sobre sus propias limitaciones, sus maneras de actuar, sus creencias sobre las masculinidades, además de analizar sus prácticas educativas para poder avanzar en su calidad docente en materia de igualdad de género (Hagger y Donald, 2006). Consideramos, por consiguiente, preciso, que el profesorado mantenga un diálogo sobre su acción docente desde una masculinidad igualitaria y creemos en el ejercicio de repensar el modelo educativo sexista, como una herramienta necesaria.

Por ello, el objetivo general de la presente investigación es analizar las opiniones y formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género desde la perspectiva de un grupo de docentes de Educación Primaria.

Del objetivo general expuesto se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las opiniones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género desde la perspectiva de un grupo de docentes de Educación Primaria.
2. Analizar la formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género desde la perspectiva de un grupo de docentes de Educación Primaria.
3. Describir las actuaciones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género desde la perspectiva de un grupo de docentes de Educación Primaria.
4. Identificar retos y desafíos en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género desde la perspectiva de un grupo de docentes de Educación Primaria.

Metodología

En el presente estudio se ha empleado una metodología de tipo cualitativo (Creswell y Guetterman, 2019), ya que esta permite comprender de manera directa distintas realidades, necesidades y propuestas, entre otros aspectos, de las personas participantes en su contexto de desarrollo. En concreto, se ha hecho uso de un enfoque fenomenológico de tipo trascendental, ya que, en todo momento, se ha pretendido abordar los diferentes fenómenos tal y como son vivenciados por las personas participantes (Creswell y Poth, 2017; Martínez, 2012; Moustakas, 1994), con el propósito de conocer, analizar, describir e interpretar de la mejor manera posible la visión más íntima de dichas personas.

Los datos fueron recolectados entre noviembre de 2021 y abril de 2022, a través de la entrevista en profundidad semiestructurada (Creswell y Creswell, 2018; Marí *et al.*, 2010), que fue aplicada a 26 maestros (hombres) activos de Educación Primaria de distintos Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Cádiz (España). Los tópicos globales abordados en el protocolo de entrevista correspondieron a (a) opiniones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género; (b) formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género; (c) actuaciones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género; (d) retos y desafíos en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. La duración aproximada de cada entrevista en profundidad semiestructurada fue de 55 minutos.

Según las recomendaciones de Creswell y Poth (2017), los docentes tenían que cumplir un conjunto de criterios de inclusión para participar en la investigación: (a) ser hombre; (b) accesibilidad al campo de estudio; (c) disponibilidad e interés para participar; (d) llevar, al menos, dos años en activo en un CEIP, lo que implicaba cercanía con la presente temática. A este respecto, es importante destacar que, para evitar cualquier influencia, la temática (de manera detallada) de la investigación no fue comentada con las personas participantes, con anticipación a la realización de las entrevistas. En la tabla 1 se recogen algunos datos sociodemográficos de las personas que han intervenido en el estudio (tabla 1).

Tabla 1

Docentes participantes en la investigación

Número	Edad (en años)	Género	Años de docencia	Formación específica en la temática
1	37	Hombre	12	No
2	29	Hombre	4	No
3	33	Hombre	8	No
4	28	Hombre	4	No
5	42	Hombre	11	No
6	34	Hombre	9	No
7	37	Hombre	12	No
8	29	Hombre	5	No
9	37	Hombre	12	No
10	28	Hombre	5	No
11	42	Hombre	12	No
12	46	Hombre	17	No
13	37	Hombre	12	No
14	57	Hombre	29	No
15	36	Hombre	10	No
16	39	Hombre	14	No
17	29	Hombre	3	No
18	32	Hombre	9	No
19	37	Hombre	11	No
20	38	Hombre	10	No
21	29	Hombre	3	No
22	36	Hombre	9	No
23	42	Hombre	18	No
24	39	Hombre	14	No
25	41	Hombre	15	No
26	38	Hombre	9	No

En términos generales, los participantes de este estudio comparten similares características sociodemográficas. Aun así, se aprecian algunas diferencias con respecto a la edad cronológica, pues tenemos docentes desde los 28 hasta los 53 años, así como sus correspondientes años de docencia.

Atendiendo a las consideraciones éticas, en el presente estudio consideramos el consentimiento informado clave en la ética de la investigación cualitativa (Powell y Single, 1996), así como el respeto a las personas informantes y sus decisiones autónomas. Por ello, es necesario asegurar que la participación se realice por voluntad propia y con el conocimiento suficiente para poder decidir con responsabilidad sobre sí mismos. Los requisitos específicos del consentimiento informado, como sostiene González Ávila (2002), incluyen la información sobre los riesgos, la finalidad, los beneficios y las alternativas a la investigación, la comprensión por parte del sujeto de esta información y de su propia situación, así como la toma de una decisión libre sobre si es conveniente su participación. Es necesario buscar alternativas fiables para garantizar que las personas acepten la participación en la investigación con todas las condiciones mencionadas anteriormente. Así, en esta investigación hemos optado por el consentimiento firmado por escrito. No podemos obviar la responsabilidad de las personas investigadoras en relación con los sujetos que participan en su investigación. A este respecto, estas deben comprometerse con la protección de los informantes, así como respetar su derecho a la privacidad.

Por último, en cuanto al tratamiento de los datos recolectados, se procedió a la transcripción tradicional de todas las entrevistas en profundidad semiestructuradas que fueron realizadas. Se partió de un sistema provisional de categorías, que fueron identificadas tras la consulta de la literatura existente en esta temática, junto con procedimientos complementarios inductivos. Posteriormente, el equipo de investigación procedió a crear patrones y temáticas mediante la identificación, codificación y categorización, estableciendo las relaciones entre ellos, con el propósito principal de reducir al máximo el volumen de datos recabados (Strauss y Corbin, 1990). Es importante destacar que en todo momento se hizo uso del análisis narrativo del discurso. De este modo, el equipo investigador pudo avanzar a un nivel de descripción temática que reflejaba las realidades, necesidades y propuestas de los maestros entrevistados. Una vez recolectados y analizados los datos procedentes del profesorado, se identificaron los tópicos globales que sintetizan el gran cúmulo de la información obtenida a través de un análisis cualitativo temático cruzado de las personas (Yin, 1993). De esta manera, y mediante la triangulación de métodos con respecto a las fuentes de información y equipo de investigación, se reforzó la validez del estudio, ofreciendo así, en cierto modo, respuesta al problema de investigación planteado (Moral, 2006; Onwuegbuzie y Leach, 2007).

Dejando a un lado todo el conjunto de información recabado, en el informe final se detallan todas las percepciones del profesorado acerca de las nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. Un resumen de dicho informe se expone en el siguiente apartado. Para ello, se han utilizado aquellos argumentos que estuviesen totalmente vinculados a los objetivos específicos fijados en el estudio.

Resultados

A continuación, siguiendo a Pérez Serrano (1994), para comprender de una mejor manera el apartado de resultados, los datos recolectados a través de las entrevistas en profundidad semiestructuradas fueron agrupados en cuatro grandes categorías: (a) opiniones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género; (b) formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género; (c) actuaciones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género; (d) retos y desafíos en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género.

Categoría A. Opiniones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género

Comenzamos con la descripción de las diversas opiniones que tiene el profesorado sobre la masculinidad. En líneas generales, la mayoría del profesorado entrevistado realiza un acercamiento muy escueto al concepto, sin profundizar en su significado, respondiendo de forma muy concisa:

Bueno... es una pregunta muy complicada, la verdad... es el modelo que nos enseñan de cómo debe ser el hombre ideal, lo que la sociedad considera adecuado. (Entrevista 11)

Es una buena pregunta, aunque es cierto que no sabría exactamente qué decirte. Desde mi punto de vista, es algo muy relativo... la masculinidad es cómo deben ser los hombres, pues... fuertes, seguros de sí mismos. (Entrevista 5)

Pues... la verdad es que no lo sé muy bien... ser un hombre en consonancia con lo que la sociedad exige. Pues debe ser un hombre independiente, valiente, con fuerza en todos los sentidos. (Entrevista 18)

Según las transcripciones de las entrevistas, el profesorado manifiesta desconocimiento con respecto al concepto de *masculinidad*, expresando así muchas dudas. En este caso, sus respuestas son muy breves. Además,

titubean al responder y, de hecho, se detecta confusión sobre el término. Sugieren que el modelo de masculinidad está asociado a roles tradicionales de la masculinidad hegemónica como: fuerza, valentía e independencia. Se detecta así poca reflexión sobre el concepto de masculinidad. Además, el profesorado conceptualiza un modelo de masculinidad tradicional basado en papeles muy estandarizados versus la dicotomía masculinidad/feminidad base de un modelo sexista.

Continuando sobre qué opinan con respecto a las nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género, se destacan los siguientes comentarios:

Bueno, pues creo que son necesarias, porque, aunque no queramos reconocerlo, todavía hay mucho machismo, pero, la verdad, los hombres estamos muy perdidos, porque nos han educado en el machismo, pero ahora hay un cambio de sociedad y uno está en medio, pero opino que es el futuro, tenemos que acabar con ese machismo. Al fin y al cabo, todos somos iguales, hombres y mujeres. Todos y todas debemos tener las mismas oportunidades. (Entrevista 16)

Yo sinceramente no lo tengo claro, pero creo que es ser hombres sin machismo, hombres más sensibles, más respetuosos con las mujeres y, creo que, si queremos avanzar, los hombres debemos empezar a cambiar viejos esquemas. (Entrevista 26)

[cita]Pienso que los hombres somos los privilegiados en la sociedad y esto no lo queremos dejar, porque... a nadie le gusta perder el sillón, pero si queremos igualdad, es necesario si queremos que la cosa cambie, nosotros tenemos que empezar a cambiar, por ejemplo, con el trato que tenemos hacia las mujeres. (Entrevista 17)

Las entrevistas registran cómo el profesorado considera la necesidad de un cambio del modelo clásico y hegemónico de masculinidad hacia un modelo nuevo de masculinidad, basado, entre otros aspectos, en valores más igualitarios en relación con mujeres y hombres. En concreto, indican que, frente al nuevo modelo de masculinidad, se encuentran desorientados y que deben cambiar viejos patrones de la masculinidad tradicional para que se avance en la igualdad de oportunidades. Puntualizan, además, que la pérdida de los privilegios sociales de los que gozan es necesaria para poder avanzar en igualdad. Se señala, por tanto, el cambio de paradigma con respecto a la masculinidad tradicional, el cual debe traspasar los viejos esquemas sexistas hacia una nueva masculinidad que abogue por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Este cambio de modelo de masculinidad es clave para prevenir la violencia de género.

Categoría B. Formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género

Siguiendo con la formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género, los datos recabados y analizados señalan que algunos de ellos (profesorado) la han recibido:

Sí, he realizado un curso de formación en temas de coeducación y bueno... pues vimos los roles de género, cómo se deben potenciar roles positivos a las niñas con respecto a los roles tradicionales. (Entrevista 19)

Sí, he hecho un curso de coeducación y la compañera que coordina este ámbito está muy encima de nosotros con este tema. Trabajamos profesiones que pueden desarrollar las mujeres y que tradicionalmente, por distintos motivos, han estado destinadas a los hombres, también el lenguaje inclusivo que representa a las niñas. (Entrevista 7)

Sin embargo, otros maestros manifiestan que no han recibido formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género:

De coeducación no he hecho nada, la verdad, ningún curso. Nada relacionado con las nuevas masculinidades. (Entrevista 23)

No, pues no, en ese tema no tengo ningún curso, nada. Es cierto que he visto algún cartel en los tablones de anuncios del colegio, pero no me he echado cuenta. (Entrevista 9)

A la luz de los datos recabados, se muestra cómo algunos docentes han recibido formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. En concreto, aluden a la temática de la coeducación. Sin embargo, otros docentes manifiestan que no cuentan con formación en la temática. De hecho, se muestra desinterés por parte de algunos docentes por involucrarse en esta.

En relación con los contenidos coeducativos recibidos, es de resaltar que están centrados en las niñas, obviando las nuevas masculinidades. La ausencia formativa que las entrevistas reflejan favorece la invisibilización de las nuevas masculinidades en la configuración de las competencias del profesorado de la etapa de Educación Primaria, claves en la construcción de una escuela libre de violencia de género, así como cualquier tipo de discriminación en sus distintas manifestaciones. Se detecta, en este caso, que no poseen formación coeducativa en nuevas masculinidades. En consecuencia, esto refleja la ausencia en los planes de formación del profesorado de esta temática, clave para la prevención de la violencia de género en los centros escolares.

Continuando con la entrevista, al preguntar sobre la formación específica sobre nuevas masculinidades, es muy significativo que todo el profesorado entrevistado manifieste que no ha recibido formación en esta materia:

No, ni cuando estudié magisterio ni desde que estoy ejerciendo como maestro he recibido formación en este tema concreto. (Entrevista 12)

No, no, curso de formación en este tema no he hecho ninguno. (Entrevista 8)

No, en nuevas masculinidades no tengo formación alguna. De hecho, creo que nunca he escuchado hablar de ese tema tan concreto. (Entrevista 2)

Según los datos, el profesorado no tiene formación específica en nuevas masculinidades. Desde su periodo de formación inicial hasta la formación en su desarrollo profesional, esta temática está ausente. Es una realidad que indica la falta de formación y provoca el desconocimiento de la materia. En consecuencia, propicia que esta no esté presente en su actuación docente, favoreciendo así las desigualdades de género entre niñas y niños. El hecho de no tener formación sobre nuevas masculinidades igualitarias incide en la producción y reproducción de una escuela sexista que rechaza modelos alternativos de masculinidad frente al modelo imperante tradicional, en consecuencia, perpetúa condiciones de desigualdad de género.

A pesar de todo lo expuesto hasta el momento, la mayoría de los docentes entrevistados expresan interés en formarse sobre nuevas masculinidades igualitarias:

Pues, sí, porque hablando contigo me doy cuenta de que es muy necesaria para poder evitar el tema de la violencia de género y la verdad es que no tengo formación, aunque yo intento que no haya discriminación. (Entrevista 25)

¡Claro! Por supuesto, porque primero, no tenemos formación específica en el tema y hoy en día es una realidad que hay que empezar a trabajar seriamente para evitar el día de mañana muchos problemas, como la violencia de género. (Entrevista 10)

Sí, sí... me vendría muy bien ponerme al día en estos temas y hacer hincapié cuando trabajamos coeducación con los niños, porque no solo hay que enfocarlo en las niñas. Yo creo que hay que trabajar con los niños también para prevenir la violencia de género. (Entrevista 20)

Me parece un tema muy interesante. Eso lo pienso ahora que me lo has explicado un poco más. Además, puede que mis compañeros y compañeras quieran unirse a esta aventura. (Entrevista 24)

Como se refleja en las transcripciones de las entrevistas, el profesorado muestra deseo de formarse en nuevas masculinidades igualitarias y, además, reconocen sus carencias formativas. Por su parte, es interesante destacar que la mayoría expresa que le gustaría recibir formación para poder trabajar las nuevas masculinidades igualitarias y promover la igualdad de género. Asimismo, valoran la importancia de tener formación específica en nuevas masculinidades igualitarias como elemento clave en la coeducación. De hecho, algunos maestros consideran que, a través de la formación en esta temática y desde la escuela, se podría prevenir la violencia de género. En esta línea, se revela el interés y la reflexión por parte del profesorado de la importancia del papel de la formación en nuevas masculinidades como medida necesaria para prevenir la violencia de género desde la escuela.

Categoría C. Actuaciones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género

Con respecto a la intervención docente en materia de nuevas masculinidades igualitarias para la prevención de la violencia de género, el profesorado resalta:

Bueno... pues intento tratar tanto a las niñas como a los niños por igual, no haciendo discriminación alguna por género. (Entrevista 22)

Yo en el día a día... les pongo ejemplos de profesiones que no sean las típicas y, de esta forma, empezar a ver distintos modelos de los clásicos. Además, les hago hincapié en que somos iguales en todos los ámbitos de la sociedad. (Entrevista 13)

Al tratar el tema sin una eficaz formación teórica previa, se detecta que se plantean intervenciones personales, guiadas por las buenas intenciones, pero sin un carácter pedagógico y desde una perspectiva de género. Esta falta de intervenciones coordinadas es una consecuencia directa de la carencia formativa en relación con el tema abordado. De este modo, como se observa en las entrevistas, se sigue perpetuando el modelo masculino hegemónico en los centros escolares, ya que no se llevan a cabo actuaciones coeducativas que contemplen nuevos modelos de masculinidad más igualitarios.

Siguiendo la línea anterior, y conversando sobre el conocimiento acerca de materiales o recursos didácticos para trabajar las nuevas masculinidades igualitarias en el aula, el profesorado comenta:

Pues... no conozco ningún material que trabaje este tema específicamente. (Entrevista 21)

Materiales en este tema... no, no conozco alguno. (Entrevista 1)

Escuché hablar una vez de un material relacionado con el tema de género, pero con las nuevas masculinidades, no. Es algo totalmente desconocido para mí. (Entrevista 3)

Como se observa en las entrevistas, la mayoría de los docentes no conocen recursos ni materiales específicos en nuevas masculinidades para implementar la igualdad de género en su acción docente. El hecho de no poseer recursos didácticos (por no haber recibido formación), les imposibilita transmitir otros modelos de nuevas masculinidades igualitarias. Estos datos evidencian la escasa inclusión de las nuevas masculinidades en el discurso educativo en la etapa de Educación Primaria.

Con respecto al modelo de masculinidad que se transmite en la escuela, el profesorado considera:

Pues creo que se ha avanzado mucho, pero todavía se puede mejorar bastante, porque siendo honesto, creo que se está trabajando en estos años la coeducación centrada en darle su sitio a las mujeres, que me parece muy bien, pero, también debe trabajarse en los chicos. (Entrevista 3)

Bueno... no lo tengo claro, por una parte, creo que seguimos, aunque no queramos reconocerlo, con una herencia de escuela todavía machista, pero sí veo también que se ha avanzado mucho. (Entrevista 4)

Como muestran los datos analizados, para el profesorado, en la actualidad, se sigue transmitiendo un modelo educativo que perpetúa la masculinidad tradicional, heredera del discurso cultural del patriarcado en la escuela. No obstante, puntualiza que se vislumbran cambios y avances con respecto al modelo tradicional, y matiza que, además de trabajar la coeducación con las niñas, es pertinente también trabajar con los niños, sobre todo, a través de nuevas masculinidades igualitarias. Se detecta, por tanto, la relevancia de centrar el trabajo coeducativo en nuevas masculinidades para superar el sexismo y las desigualdades de género derivadas del modelo de masculinidad hegemónico. Se debe poner la mirada en el trabajo de nuevos modelos masculinos más igualitarios, que sean referentes para el alumnado de Educación Primaria. De esta manera, se construirá una escuela verdaderamente coeducativa y preventiva contra la violencia de género.

Categoría D. Retos y desafíos en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género

Entre los diversos retos y desafíos que el profesorado enfrenta al trabajar las nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género en sus clases se resaltan:

Muchas barreras, la misma sociedad y, si te soy sincero, las familias, que son las primeras que no quieren que a sus hijos se les hable de igualdad, otra creo... que no es una prioridad en la escuela, entonces pues no se desarrollan mecanismos para trabajarlo, no estamos formados como te he comentado antes. (Entrevista 4)

Pues considero que hay varias barreras, primero... la cultura que tenemos es machista y eso lo envuelve todo, y las propias familias de los niños... que te ponen muchas pegas para llevar a cabo estos temas. (Entrevista 6)

Pues... la formación para mí es la base de un buen maestro. Si no está formado, por mucho interés que tenga, no puede hacer las cosas bien y que los profesores, también, aunque no lo reconozcamos, estamos educados en el machismo. (Entrevista 14)

Se muestran diversos hándicaps a la hora de implementar las nuevas masculinidades en clase para prevenir la violencia de género. Aluden, de este modo, a que nuestra cultura es heteropatriarcal y, por ello, el profesorado está impregnado del discurso machista. Otra de las barreras que expresan está vinculada a las familias que, al ser el primer entorno de socialización, se convierte en un referente. De hecho, todavía podemos observar actitudes de rechazo y comportamientos sexistas en los núcleos familiares con respecto a las nuevas masculinidades. Además, vuelven a comentar que la falta de formación en esta temática es un impedimento determinante a la hora de su inclusión en las escuelas, y puntualizan que no es una prioridad en las agendas educativas. Para construir una escuela libre de sexismo, es importante el trabajo en red, a través del cual todos los miembros que componen la comunidad educativa dialoguen, con el propósito principal de superar la cultura androcéntrica de los centros escolares.

Haciendo referencia al mayor reto que se encuentra para trabajar las nuevas masculinidades, algunos docentes exponen:

El desafío más grande que creo que nos encontramos los maestros con este tema es uno mismo; me explico... nosotros estamos educados en una sociedad machista y, aunque no queramos reconocerlo, todavía seguimos siendo machistas, aunque pensemos que ya no hay tanto machismo. (Entrevista 15)

Creo que lo primero que debemos superar es reconocer que todavía hay mucho machismo y ponerle nombre. (Entrevista 6)

Pues, fíjate... yo pienso que el mayor reto que tenemos es que la sociedad y mucha gente piensa que es un tema superado y, por desgracia, todavía queda mucho camino por recorrer. Y también, te soy sincero, nosotros los mismos docentes, que nos cuesta ver el machismo. (Entrevista 22)

Según las entrevistas, entre los mayores obstáculos para trabajar las nuevas masculinidades y prevenir la violencia de género están los propios prejuicios machistas que tiene el profesorado, el currículo oculto sexista, con el cual proyecta su visión de la masculinidad. Además, señala que, bajo la falsa creencia de vivir en una sociedad igualitaria, el machismo ya está superado y, en realidad, este discurso imposibilita la implementación de nuevas masculinidades igualitarias en las aulas. Al tenor de lo expuesto, se puede destacar la necesidad por parte del propio profesorado de reflexionar sobre su propio currículo oculto, de la urgente deconstrucción del imaginario basado en una masculinidad discriminatoria. Para poder construir una escuela coeducativa, debemos traspasar muchas barreras, pero uno de los mayores hándicaps son los propios estereotipos sexistas que el profesorado posee y, por ende, transmite en su discurso educativo.

Conclusiones

A modo de conclusión, en líneas generales, la investigación muestra la escasa formación de los docentes entrevistados sobre nuevas masculinidades más igualitarias para la prevención de la violencia de género, aunque los datos reflejan que algunos de los maestros han recibido formación en coeducación, una formación que ha estado centrada en la figura de las niñas, obviando así el trabajo coeducativo sobre nuevas masculinidades igualitarias.

Retomando los objetivos específicos fijados en el presente estudio, con respecto al primero de ellos: conocer las opiniones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género, el profesorado debe reflexionar sobre su visión de la masculinidad tradicional, sus estereotipos y sus prejuicios sexistas. A esto, Arconada (2008, p. 11) añade que los “profesores que asumen el reto especial de educar alumnos igualitarios educan en las ventajas de repensar la masculinidad”.

Siguiendo la línea anterior, en ese proceso de toma de conciencia a través de la deconstrucción de las categorías de género y, concretamente, de la masculinidad hegemónica, la reflexión es una estrategia necesaria (Mardones, 2019). Al respecto, Rodríguez (2006) señala que este proceso de cuestionamiento de las propias ideas relacionadas con el género es clave en los docentes para poder incorporar en su trabajo educativo la perspectiva de género.

Lo expuesto está muy relacionado con el segundo objetivo específico, el cual se traduce en: analizar la formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. En esta línea, es interesante destacar que, aunque los conocimientos son escasos, los datos indican el interés del profesorado en recibir formación en nuevas

masculinidades como camino hacia la prevención de la violencia de género y la construcción de futuros ciudadanos libres de machismo. Para ello, como sostienen Heras-Sevilla *et al.* (2021), abogamos por una formación tanto inicial del profesorado como a lo largo de su trayectoria docente; esto es, una formación que cuestione la visión de la masculinidad hegemónica y que propicie el desarrollo de una educación inclusiva basada en la igualdad de género a través de nuevas masculinidades igualitarias. Es necesario, por tanto, contemplar en los planes de formación del profesorado, tanto inicial como continuo, una formación específica en nuevas masculinidades (Vega *et al.*, 2013).

En concreto, como sostiene el profesorado entrevistado, esta formación puede estar relacionada con la coeducación, entre otros aspectos. Precisamente, aquí podemos contrastar el tercer objetivo específico del estudio: describir las actuaciones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. En este sentido, aunque en los últimos años se ha avanzado en materia de coeducación, todavía la escuela transmite en su discurso educativo el modelo tradicional de masculinidad (Moreno-Sánchez, 2013). Por ello, es necesario, además de seguir trabajando en el empoderamiento de las niñas, centrar también el trabajo en los niños, a través de nuevos modelos masculinos más igualitarios (Granero-Andújar, 2019). A este respecto, es primordial construir, mediante una coeducación igualitaria tanto en las niñas como en los niños, una escuela sin privilegios, sin acosos y sin violencias de género, porque no podemos olvidar que los jóvenes también lloran (Lomas, 2007).

Para ello, es imprescindible formar al profesorado en el trabajo coeducativo, a través del cual se pueda educar en nuevas masculinidades más igualitarias, que rompan con la masculinidad hegemónica, donde se fomenten actitudes atractivas para el alumnado, que van desde la no agresividad a la sensibilidad y los cuidados. Ante este hecho, para Díez-Gutiérrez (2015), es urgente poner en marcha intervenciones docentes específicas con los jóvenes, que ayudan a deconstruir las ideas y las conductas asociadas a la masculinidad hegemónica y, a su vez, contribuyan a mostrar otras maneras de ser futuros hombres, ajenas al arquetipo tradicional de la virilidad.

Lo expuesto puede llegar a ser un reto para el profesorado actual. Precisamente, llega el momento de dar respuesta al último objetivo específico: identificar retos y desafíos en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. A este respecto, la presente investigación revela que, para superar el desafío del currículo oculto sexista del profesorado, es necesario que este desarrolle estrategias de pensamiento crítico ante la masculinidad hegemónica tradicional. En este sentido, Novara (2003) defiende que son imprescindibles los cambios cognitivos, emocionales y actitudinales que envuelven al profesorado para conseguir

la equidad de género en la escuela. Este pensamiento crítico es la base en el camino hacia una escuela libre de violencias machistas, puesto que la necesidad de cambiar, de transformar y de traspasar el currículo oculto sexista es uno de los obstáculos hacia la escuela coeducativa.

En definitiva, aunque somos conscientes de que la prevención de la violencia de género en la escuela no queda solo relegada al papel del profesorado, sino a todos los componentes de la comunidad educativa, consideramos que el docente es un referente en el modelo de masculinidad a seguir e imitar por el alumnado. Por ello, es muy importante que el profesorado transmita, tanto en su acción educativa como en sus actitudes, una masculinidad igualitaria. De esta manera, los docentes deben ser referentes de masculinidades amorosas, capaces de demostrar emociones, sentimientos, vulnerabilidad y convertirse en marcos sociales en la superación de los modelos identitarios sexistas, que impiden el desarrollo igualitario de los chicos.

Por último, en cuanto a las limitaciones de esta investigación, podemos destacar, como resaltan Price y Murnan (2004), la escasez de estudios previos relacionados con la presente temática, aspecto que ha sido identificado después de llevar a cabo una profunda revisión bibliográfica en diferentes bases de datos del campo educativo en materia de formación de docentes de primaria, nuevas masculinidades, coeducación, violencia de género e igualdad de género. A pesar de ello, esta limitación ha supuesto una gran oportunidad para analizar las opiniones y formación por parte de un grupo de docentes de Educación Primaria en nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. Por su parte, desde la perspectiva de las propias limitaciones de la investigadora y del investigador del presente trabajo, se alude a la falta de tiempo para poder llevar a cabo más entrevistas semiestructuradas en profundidad e, incluso, hacer uso de otras técnicas de recolección de datos, si bien es cierto que podemos afrontar dicho aspecto como una futura línea de investigación en la que se analice dicha temática en una muestra más amplia, favoreciendo de este modo la posible generalización de los resultados obtenidos a otros contextos.

Referencias

- Arconada, M. A. (2008). Prevenir la violencia de género: el reto de educar alumnos igualitarios. *Padres y Maestros*, 316, 9-14. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1507/3123>
- Aristizábal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>

- Arslan, H. (2012). Teachers' perceptions of gender discrimination on elementary school coursebooks. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 12(49), 311-329. <https://n9.cl/o38ud>
- Asamblea General de Naciones Unidas. (2014). *El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta. Informe de síntesis del Secretario General sobre la agenda de desarrollo sostenible después de 2015*. <https://www.un.org/en/development/desa/publications/files/2015/01/Synthesis-ReportSPA.pdf>
- Bonino, L. (2003). Los hombres y la igualdad con las mujeres. En C. Lomas (ed.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 105-144). Paidós Contextos.
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Minuit.
- Burin, M. y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Paidós.
- Colás, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En A. Rebollo e I. Mercado (eds.), *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad* (pp. 275-291). McGraw-Hill.
- Connell, R. (2012). Masculinity research and global change. *Masculinities and Social Change*, 1(1), 4-18. <https://doi.org/10.4471/mcs.2012.01>
- Creswell, J. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. y Guetterman, T. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. y Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98. <https://doi.org/10.35362/rie68020>
- Donalson, M. y Poyting, S. (2005). Snakes and leaders. Hegemonic Masculinity in ruling-class boys' boarding schools. *Men and Masculinities*, 7(4), 325-346. <http://dx.doi.org/10.1177/1097184X03260968>
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente. Retos e interrogantes*. Muralla.
- Flecha, R., Puigvert, L. y Ríos, O. (2013). The new alternative masculinities and the overcoming of gender violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113. <https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>
- García, C. y Ruiz, J. (2009). *Masculinidades, hombres y cambios. Manual conceptual*. Diakonia; Colectivo Hombres y Masculinidades.
- García, R., Buzón, O., Piedra, J. y Quiñones, C. J. (2010). La ceguera de género en el profesorado. En I. Vázquez Bermúdez (coord.), *Investi-*

- gaciones multidisciplinares en género* (pp. 315-326). Unidad para la Igualdad; Universidad de Sevilla.
- García-Villanueva, J., López Segura, I. E. y Callejo García, J. (2010). Hombres jóvenes de la Ciudad de México: juventud e identidad masculina. *Culturales*, 6(11), 83-128. <http://culturales.uabc.mx/index.php/Culturales/article/view/91>
- García-Villanueva, J., Ávila Rodríguez, D., Vargas Pérez, M. y Hernández Ramírez, C. I. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 5(42), 129-151. <https://www.re-dalyc.org/pdf/884/88446716006.pdf>
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. <https://doi.org/10.35362/rie290952>
- Granero-Andújar, A. (2019). Concepciones del alumnado de último ciclo de la ESO sobre las intersexualidades, las identidades trans y las no-heterosexualidades. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 55-73. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.284>
- Hagger, H. y Donald, M. (2006). *Learning teaching from teachers*. Open University Press.
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D. y Rubia-Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles Educativos*, 43(173), 148-165. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2021.173.59808>
- Hlavka, H. (2014). Normalizing sexual violence: Young women account for harassment and abuse. *Gender & Society*, 28(3), 337-358. <https://doi.org/10.1177/0891243214526468>
- Kenway, J. y Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: Challenging poisonous pedagogies. *Gender and Education*, 9(1), 117-134. <https://doi.org/10.1080/09540259721493>
- Lara, M. A. (1993). *Inventario de masculinidad y feminidad (Imafe)*. Manual Moderno.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, (342), 83-101. <https://doi.org/11162/68704>
- Mardones, K. (2019). ¿Deconstrucción o destrucción de los hombres y la masculinidad? Discursos de reordenamientos de género. *Debate Feminista*, 58, 98-122. <http://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2019.58.05>
- Marí, R., Bo, R. y Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de Ciències de l'Educatió*, 1, 113-133. <https://doi.org/10.17345/ute.2010.1.643>

- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Revista Ciência & Saúde de Coletiva*, 17(3), 613-619. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Márquez Díaz, J. R., Álvarez-Díaz, K. y Conde Vélez, S. (2020). Violencia en el noviazgo: diseño de una propuesta psicopedagógica de prevención e intervención en Educación Secundaria. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 97-114. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27988>
- Martínez-González, A., Rodríguez, A. y Bonell-García, L. (2014). Looking to men: An approach to the perception that male and female university students of primary and nursery teaching have about men. *Masculinities and Social Change*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.4471/mcs.2014.39>
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97351>
- Moreno-Sánchez, E. (coord.). (2013). *La urdimbre sexista: violencia de género en la escuela primaria*. Aljibe.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Novara, D. (2003). *Pedagogía del “saber escuchar”. Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*. Narcea.
- Onwuegbuzie, A. y Leech, N. (2007). Vality and qualitative research: An oxymoron? *Quality & Quantity*, 41, 233-249. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9000-3>
- Pacheco-Salazar, B. y López-Yáñez, J. (2019). “Ella lo provocó”: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363-378. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>
- Padrós, M. (2012). Modelos de atractivo masculinos en la adolescencia. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 165-183. <https://doi.org/10.17583/msc.2012.288>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Métodos*. La Muralla.
- Powell, R. y Single, H. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 499-504. <https://doi.org/10.1093/in-tqhc/8.5.499>
- Price, J. H. y Murnan, J. (2004). Research limitations and the necessity of reporting them. *American Journal of Health Education*, 35, 66-67. <https://doi.org/10.1080/19325037.2004.10603611>
- Rivara, F., Adhia, A., Lyons, V., Massey, A., Mills, B., Morgan, E., Simckes, M. y Rowhani-Rahbar, A. (2019). The effects of violence on

- health. *Health Affairs*, 38(10), 1622-1629. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2019.00480>
- Rodríguez, C. (2006). Posestructuralismo y práctica coeducativa: discutiendo y deconstruyendo el género en el aula. *Investigación en la Escuela*, 59, 79-90. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2006.i59.07>
- Ruiz, E. y Alario, T. (2010). La prevención de la violencia de género en la formación inicial del profesorado. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (23), 127-144. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8938/Tabanque-2010-23-LaPrevencionDeLaViolenciaDeGenero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, B. y Barea, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 76-92. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.007>
- Scharagrodsky, P. A. y Narodowski, M. (2005). Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona. *Revista Colombiana de Educación*, (49), 61-80. <https://n9.cl/cordmn>
- Skelton, C. (1996). Learning to be tough: The fostering of maleness in one primary school. *Gender and Education*, 8, 185-198. <https://doi.org/10.1080/09540259650038851>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Sage.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Surovikina, E. (2015). Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: un estado del arte desde la perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 121-138. <https://doi.org/10.35362/rie670221>
- Tamayo, J. (2016). Identidad de género de las maestras de primaria. En C. García Gil, C. Flecha García, M. J. Cala Carrillo, M. Núñez Gil, A. Guil Bozal, R. Martínez Torres e I. Vázquez Bermúdez (eds.), *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares* (pp. 731-744). Siemus.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Ullah, H. y Ali, J. (2012). Male hegemony through education: Construction of gendered identities. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 215-242. <https://doi.org/10.4471/generos.2012.11>
- Vega, L., Buzón, O. y Rebollo, M. A. (2013). Estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 57-70. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART4.pdf>
- Viejo, C. (2014). *Dating violence y cortejo adolescente: un estudio sobre la violencia en las parejas sentimentales de los jóvenes andaluces*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.

- Viveros, M. (2016). Masculinities in the Continuum of Violence in Latin America. *Feminist Theory*, 17(2), 229-237. <https://doi.org/10.1177/1464700116645879>
- Wolfe, D., Wekerle, C. y Scott, K. (1997). *Alternatives to violence: Empowering youth to develop health relationships*. Sage.
- Yin, R. K. (1993). *Case study research design and methods applied*. Sage.

