

## LA SECUNDARIA VIVIDA: VÍNCULOS Y RUPTURAS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR MASCULINA

---

JOSÉ EDUARDO SIERRA NIETO

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la educación, Universidad de Málaga, España

**RESUMEN:** En este trabajo se exponen algunas reflexiones que se derivan de una investigación cuyo foco se situaba en la controvertida situación de los chicos durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria. El propósito principal de la investigación era ampliar el conocimiento disponible sobre la relación con el saber y la escolaridad en chicos adolescentes que arrastrasen un historial de fracaso. De un lado, se trató de problematizar la mirada dominante sobre el fracaso escolar y proponer otra que tomara en cuenta la naturaleza biográfica de la experiencia de los estudiantes (Escudero, 2007; Bolívar y Gijón, 2008). De otro lado, se trató de indagar específicamente en la experiencia de los chicos, al entender que parte de su malestar como estudiantes está ligado a las incertidumbres inherentes a sus procesos de crecimiento como hom-

bres (Rambla, Rovira y Tomé, 2004; Seidler, 2006). Metodológicamente, la investigación se articuló a través de un estudio de caso cualitativo (Stake, 1995; Eisner, 1998), al entender que permitía acceder a la comprensión de la experiencia singular de los estudiantes. Transversalmente, la investigación quiso ser una plataforma para ofrecer nuevas miradas con las que atender a la vida de los jóvenes, más allá de los discursos fatalistas sobre las nuevas generaciones. Finalmente, se proponen 4 apartados para el debate que se derivan de la investigación realizada y de la reflexión teórica que ha suscitado.

**PALABRAS CLAVE:** Fracaso escolar, transmisión del conocimiento, masculinidad, educación secundaria, investigación cualitativa.

### 1. Presentación

En este trabajo se exponen algunas reflexiones que se derivan de una investigación realizada dentro de los estudios de Doctorado,<sup>1</sup> cuyo foco se situaba en la controvertida situación de los chicos durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria: sus dificultades para acabar con éxito la etapa y las implicaciones subjetivas de arrastrar una experiencia de fracaso. A lo largo del texto me centraré no tanto en el diseño y el desarrollo de la investigación, sino en mostrar los recorridos intelectuales que fui haciendo durante el proceso de indagación esperando que puede suscitar interés y contribuir al debate.

A la hora de ir dando forma a la investigación, una de las principales dificultades a la que me enfrenté tenía que ver con las miradas y los discursos fatalistas que predominan en relación a la gente joven. Esto era algo que deseaba tener presente, tanto por ofrecer un tipo de conocimiento sobre la vida de los jóvenes que naciera de otra mirada (más solícita y diligente); como por el hecho de esforzarme en entablar una relación de investigación que vehiculara esos mismos principios.

El interrogante del que partí a la hora de comenzar la investigación tenía que ver con las dificultades de los chicos para estar escolarizados con cierto sentido de responsabilidad hacia sus estudios. No sólo me preocupaban las consecuencias futuras de su baja cualificación, sino que me interesaba conocer en mayor profundidad que puede estar ocurriendo para que muchos chicos traten de *no dejar-se enseñar*. Este no era únicamente un interrogante académico. Tengo contacto con amigos y familias cercanas que me cuentan cómo sus hijos, sobre todo ellos, muestran una cierta indiferencia hacia su formación; algo que les preocupa enormemente sobre todo porque no alcancen a comprender a qué se debe esa actitud de desencanto, apatía o desvinculación con los estudios.

Al igual que las familias se muestran desconcertadas, en la propia institución escolar se percibe recelo y desconfianza hacia la gente joven (también hay mucho de esa incertidumbre paterna y materna en los docentes ya que, al fin y al cabo, son adultos enfrentados a tareas de crianza). Sobre la base de ese frágil suelo, aprender y enseñar resulta costoso, a veces insufrible. Sin confianza en las posibilidades de la gente joven, también sin que los jóvenes logren entablar relaciones de autoridad<sup>2</sup> con sus adultos, la educación se anuda, se estanca. Observaba mucho de esto en los institutos, y también en otros lugares como los centros de atención a la infancia donde he trabajado algunos años.

Diferentes autores en los últimos años están llamando la atención acerca de cómo nos estamos preocupando en cuestiones que quizá no sean las más importantes para el crecimiento de la gente joven (Funes, 2008; Meirieu, 2010); obviando de algún modo el sentido fundamental de la pedagogía, “la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la continuidad y el bienestar del mundo” (van Manen, 1998:23).

El caso de la institución escolar es bastante concreto. Su encargo, la función para la que se creó, es la trasmisión cultural<sup>3</sup> (Gimeno, 2001). Si en un sentido más particular, lo que nos preocupa es la posibilidad de que la cultura, los saberes, alimenten la vida de las y los

estudiantes (Blanco, 2006), nuestro interés habrá de estar en las experiencias de relación con esos saberes; concretamente, en aquellas experiencias en las que se están produciendo cortes en dicha relación.

Bajo este telón de fondo, la investigación consistió en, por un lado, problematizar la mirada dominante sobre el fracaso escolar y proponer otra que tomara en cuenta la naturaleza biográfica de la experiencia de los estudiantes. Por otro lado, me propuse indagar específicamente en la experiencia de los chicos, al entender que conocemos poco acerca de cómo los muchachos dan sentido a su relación con la escolaridad y con el saber; más aún, al interpretar que parte de su malestar como estudiantes está ligado a las incertidumbres inherentes a sus procesos de crecimiento como hombres.

La investigación, que se centró en un estudio de caso cualitativo (Stake, 1998) con un estudiante que arrastraba un historial de fracaso escolar, suponía una oportunidad para ampliar nuestro conocimiento sobre el sentido de la experiencia de fracaso; una forma de aportar algo de luz a preguntas tales como: ¿qué favorece y qué dificulta que tenga lugar una relación enriquecedora con la cultura? ¿Qué tipo de relación con ella establecen aquellos chicos que fracasan? ¿Qué parece haber de particular en la experiencia de los chicos, que no se da de la misma manera en las chicas?

## 2. El fracaso escolar tiene cara de chico

Diferentes autores vienen señalando que vivimos en una época donde el interés por el fracaso escolar como elemento central de las políticas educativas, ha eclipsado la preocupación particular por las alumnas y los alumnos que fracasan (Bonal, 2005; Gimeno, 2003). Esta preocupación excesiva por el fracaso escolar, como si tratase del mal endémico de los sistemas escolares contemporáneos, conlleva cierto olvido de los procesos educativos y de la propia experiencia escolar, que es donde se construye el sentido de ser alumno (Perrenoud, 2006). Por tanto, frente a trabajos que enfatizan análisis correlacionales de variables de carácter psicopedagógico implicadas en el rendimiento académico de los estudiantes (Marchesi y Hernández, 2003; Marchesi, 2004), lo que propuse era tipo de indagación cualitativa que permitiera dar cuenta de la naturaleza histórica y biográfica de la experiencia de fracaso a partir de la voz de los propios estudiantes (Escudero, 2007; Bolívar y Gijón, 2007).

De manera particular, el interés de la investigación se centró en las historias de fracaso de los chicos, dada la *desvinculación* o el *desenganche* (Enguita et al. 2010) hacia la institución escolar. Desde la literatura especializada en coeducación se lleva bastante tiempo señalando cómo la situación particular de los chicos responde a una problemática que va más allá de una cuestión de rendimiento académico; llegándose a considerar sus experiencias a la luz de los cambios en la masculinidad hegemónica (Tomé y Rambla, 2001). Este tipo de análisis arriesgan una postura que incorpora la atención a la diferencia de sexos en cuanto a cómo analizamos e interpretamos las trayectorias escolares de las chicas y de los chicos.

Disponemos de un buen número de trabajos acerca de los procesos de construcción de la masculinidad en la adolescencia dentro de contextos escolares (Connell, 1997; Tomé y Rambla, 2001; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006). Estudios que tratan de poner de manifiesto la presencia de una cultura patriarcal en la institución escolar -lo que Connell denomina *regímenes de género*, 1997:56- sobre la base de la cual se da forma a una identidad masculina hegemónica.<sup>4</sup>

En esta línea, y como han señalado algunos autores y algunas autoras, la vida escolar de los chicos parece estar resultando *enormemente pobre* (Rambla, Rovira y Tomé, 2004); en el sentido que aquellas prácticas sobre la base de las cuales se sostiene el aprendizaje de una masculinidad hegemónica (la indisciplina y la trasgresión de las normas, la lucha por el control del espacio público, las agresiones), les dificultan poder disfrutar de una experiencia escolar verdaderamente enriquecedora. Estar a la altura de lo que se espera de ellos como hombres, les lleva demasiado a menudo a mostrarse reticentes a establecer relaciones de autoridad con el profesorado, a tener que mantener imposturas, a obviar sus tribulaciones.

La cuestión de la masculinidad en las escuelas e institutos suele ser enfocadas desde el punto de vista de la gente joven, buscando abordar la pregunta de cómo se aprender a ser un chico, para proponer experiencias alternativas. Sin embargo, como han señalado Connell (1997) o Martino y Pallotta-Chiarolli (2006), la cuestión parece pasar por involucrar a los profesores. Como ha sugerido Seidler, (2006) los cambios en la cultura global están suponiendo, a su vez, cambios en la identidad masculinidad y sus formas de transmisión; jóvenes y adultos comparten la incertidumbre respecto a que supone ser un hombre hoy.

En el caso de la investigación, como hombre me situé de lleno ante este tipo de interrogantes. Atender a una relación de investigación donde el interés está en los procesos de construcción de la masculinidad de los chicos, requiere que uno mismo repiense su masculinidad. Seidler (2006) ha insistido en la necesidad de que los investigadores involucrados en los estudios sobre la masculinidad aprendan de la investigación feminista, y consideren la investigación como una relación en la que ambas partes están dispuestas a compartir su experiencia.

Tomando como referencia los trabajos citados sobre la masculinidad en las escuelas e institutos, la investigación procuró ser un primer acercamiento a una dimensión más particular de la experiencia escolar: el sentido de la relación con el saber (Charlot, 2007) que construyen aquellos estudiantes que transitan la institución arrastrando la etiqueta de fracasados. Por tanto, buscaba abordar preguntas como las siguientes: ¿Cómo está siendo para los chicos pasar gran parte de su vida adolescente escolarizados, inmersos en tareas y experiencias a las que rara vez encuentran sentido? ¿Qué supone crecer construyéndose una narrativa de fracaso (una historia sobre quiénes son, sobre sus posibilidades para aprender)?

### 3. Algunos apuntes acerca del proceso de investigación

Según lo expuesto hasta el momento, la investigación se vertebró desde tres ejes, los cuáles se fueron desarrollando durante el proceso de indagación:

- 1) una preocupación por orientar la investigación atenuando la hostilidad de la mirada hacia los jóvenes.
- 2) Cultivar la práctica de *hilar fino* alrededor de la vida escolar de los estudiantes que fracasan.
- 3) Incorporar una reflexión sobre la propia masculinidad a la hora de diseñar y desarrollar la investigación.

| EJE DE INDAGACIÓN<br><i>¿Qué hay más allá de un historial académico de "fracaso"?</i> |   |   |
|---|---|---|
| FINALIDADES TRANSVERSALES   | PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN:<br><i>- Cómo los discursos de los jóvenes matizan y amplían nuestro conocimiento acerca de la experiencia escolar -</i> |   |
| <i>Atenuar la hostilidad de la mirada hacia la gente joven</i>                        | <i>Momentos importantes dentro de sus trayectorias que puedan ilustrar sus historias</i>  | <i>Escolares: paso de la primaria a la secundaria, cambios de centro, puntos críticos, experiencias de "reconexión" con el aprender</i>                       |
| <i>Hilar fino alrededor de la experiencia escolar "controvertida" de los chicos</i>   |   | <i>Personales: acontecimientos familiares relevantes, otras personas relevantes</i>   |
| <i>Preguntarme en 1ª persona sobre los cambios en las masculinidades</i>              | <i>Relación con el profesorado</i>  | <i>Figuras de "atracción" y de "repulsión"</i>  |
|   | <i>Relación con el trabajo escolar</i>  | <i>Indagar en las propuestas organizativas y didácticas de las que participan los chicos</i><br><br><i>Especialmente: medidas de atención a la diversidad</i> |
|   | <i>Expectativas vitales, formativas y laborales</i>   | <i>Proyectos de vida, referentes masculinos, proyecciones</i>   |

Figura 1

Estos tres ejes se fueron conjugando con el propósito principal de la investigación: *ampliar, a partir de las voces de los estudiantes, el conocimiento que tenemos sobre la relación con el saber y la escolaridad*. La investigación se centró en alumnado adolescente de sexo masculino, cuyas edades estuvieran comprendidas entre los 15 y los 18 años, de manera que se trataba de alumnos que aun se encontraban dentro del paraguas de la Enseñanza Obligatoria, aunque inmersos en programas paralelos al itinerario ordinario. La metodología adoptada fue el estudio de caso cualitativo<sup>5</sup> a través de un diseño emergente y progresivo (Stake, 1995; Eisner, 1998), al entender que permitiría vehicular el interés por la experiencia singular de los muchachos, pudiendo contextualizarla en el entorno institucional del centro.

La investigación fue un espacio para conversar, para expresar inquietudes, impresiones personales acerca de cómo es eso de ser alumno con dificultades. Durante la primera parte del trabajo de campo hicimos un recorrido por su trayectoria escolar a partir del cual

componer una cartografía de su historial de fracaso. Pudimos repasar los distintos cursos en que repitió, rememorando si hubo algún acontecimiento, fuera o dentro de la escuela, que pudiera haber afectado a sus resultados. Posteriormente nos fuimos deteniendo en algunas dimensiones más particulares: la relación con el profesorado, la relación con los compañeros, su participación en medidas específicas ante sus dificultades, sus decisiones de cursar unos u otros itinerarios, la influencia de su familia en su experiencia escolar, los cambios personales que había atravesado.

#### 4. Lo que pude aprender

Ha dicho Contreras (2005) que investigar es *la oportunidad de cambiar nosotros mismos al ver y entender las cosas de otra manera*. Cuando inicié la investigación únicamente tenía claro un interés concreto por las dificultades de los chicos para acabar con éxito la educación obligatoria. El estudio, las lecturas, el debate, el permanecer tiempo en un instituto y conocer con cierta profundidad la experiencia escolar y personal de un estudiante, son procesos que me han permitido hacer ese camino de entender de una manera nueva una parcela de la realidad educativa. Ha constituido para mí una experiencia, en el sentido que tener una experiencia quiere decir vivir algo que deja huella, que te transforma íntimamente. De este modo no quisiera cerrar el trabajo con un apartado de conclusiones, que supone que algo está cerrado, como si todo estuviera dicho ya. Deseaba abrir algunas vías de reflexión a partir de lo que he podido aprender durante la investigación, por lo que propongo 4 puntos clave sobre los que pensar.

**(1) Ser un mal alumno no está reñido con “sacar algo” de la experiencia en el instituto.** A pesar de que pueda parecer evidente que este chico había sacado poco provecho de estar escolarizado, sus palabras nos decían otra cosa. Su historia no se caracteriza por oponer resistencia frente a la institución. Lo que sí pude conocer es la enorme vinculación que había creado con muchas de las personas del centro, compañeros y adultos. El nudo de relaciones que había ido tejiendo constituía el mayor tesoro de su paso por aquel instituto, a pesar de que no había alcanzado los objetivos que la institución se marcaba para él. Cuando le pregunté acerca de qué es lo que se llevaba de su paso por el instituto, la respuesta fue clara: *haber conocido a mucha gente* y el hecho de *haber crecido como persona*.

**(2) Sostenerse en el sinsentido.** Al conversar sobre sus dificultades escolares, este chico reconocía que no había logrado alcanzar éxito académico porque no se había esforzado lo suficiente. De sus palabras parecía percibirse cierta resignación hacia sus (im)posibilidades de tener éxito; y esta negación del propio esfuerzo, del desafío personal y del sentido por hacer aquello que le tocaba hacer, generaba en sus profesores bastante impotencia. Como señala Pennac (2008:53), “algunos chicos se persuaden muy pronto de que las cosas son así, y si no encuentran a nadie que los desengañe, como no pueden vivir sin pasión, desarrollan, a falta de algo mejor, la pasión del fracaso.” El caso de los chicos es especialmente controvertido pues como dice Seidler (2006:160), viven la tensión entre necesitar ser escuchados, y tener que mantener una aparente suficiencia emocional.

**(3) La relación con el profesorado.** Para este chico, los profesores suelen establecer una barrera con los estudiantes, como si quisieran que no les conociesen personalmente ni quisieran conocer a su alumnos: “*nos tratan como un número*”. Tenía claro que no pedía a sus profesores que le trataran como a un amigo; sin embargo, creía que podía existir respeto aún cuando la relación fuera más amable y cercana. Otro aspecto importante fue el que reconocía que él había ido cambiando con el paso del tiempo, aprendiendo a respetar a sus profesores, a encontrar en cada uno algo que mereciera la pena. Finalmente, habría que destacar la figura de su profesora en el PGS, quien jugó un papel fundamental en su última etapa en el centro (como se detalla más adelante).

**(4) Atención a la diversidad y atención a la singularidad.** Al conversar sobre cómo los profesores trataban de ayudarlo en sus dificultades escolares, pude observar una diferencia notable entre lo que ocurrió en los grupos normalizados, y lo que tuvo lugar en su etapa dentro del PGS. Mientras que en la ESO parece persistir una práctica de “atender a la diversidad” como aplicación de medidas específicas y normativa ante aquellos estudiantes que tienen dificultades (aquellos que no se adaptan al *currículum*), la experiencia en grupos como el PGS se caracteriza por que se cuidan las relaciones y se prestan más atención a las posibilidades que a los hándicaps; en definitiva, porque el acento está puesto en atender a la singularidad de cada chiquillo, y no en tratar de hacerles encajar en alguna categoría diagnóstica (como ocurre a menudo en los grupos ordinarios).

Durante la investigación, el chico evidenció a través de su lenguaje que no deseaba tener nada que ver con determinados agrupamientos o itinerarios; lo que dio lugar a una situación paradójica: no quiso cursar la modalidad de *diversificación* a pesar de las reco-



mendaciones de algunos profesores, ya que eso hubiera significado reconocerse dentro del grupo de los estudiantes que necesitan apoyos. Prefirió quedarse en un grupo normalizado como una forma de mantener cierta dignidad, aunque suspendiendo.

Su experiencia en el PGS fue bastante diferente. Habiendo superado la edad para permanecer en la ESO, no tuvo más remedio que continuar su estancia en el centro a través de este programa. Una vez allí, se produjo el encuentro con la profesora antes mencionada, la cual jugó un papel central en su recuperación personal y académica

A partir de mi trabajo, y también por lo que han recogido otras y otros (Montoya, 2000; Bolívar y Gijón, 2009), podemos esbozar algunos rasgos comunes a este tipo de experiencias que nos permiten extraer ciertas claves pedagógicas:

- Se trata de grupos en los que se favorece que los estudiantes rehagan la imagen de sí. Al salir de la ESO, se deshacen en parte la etiqueta de fracasados, dejan de sentirse reducidos a lo que llevan tiempo diciéndoles respecto de sus posibilidades para aprender. Por lo general son grupos pequeños, donde se comparte una historia de “malas notas”, lo que crea cierta sensación de respeto.
- Tiene lugar una recuperación de la autoestima, en gran medida porque aparece alguien que les respalda. Siempre hay en juego un tipo de relación verdaderamente pedagógica con una maestro o un maestro que les pone en disposición de confiar en las propias posibilidades para hacer cosas que merezcan la pena.
- Unido a la confianza en las posibilidades, hay una dignificación del trabajo que allí se hace. Compartir una historia colectiva de fracaso no se traduce en un espacio para la condescendencia. Allí se trabaja, y se trabaja duro.
- Allí no había ningún temor a empezar de cero. Como dice Pennac (2008:124), no parece responsable ratificar una perpetua carencia de base para quedarse sin hacer anda, y pasar la responsabilidad a otros compañeros. Muchas veces no saber el significado de una palabra y tener miedo a decirlo, cierra la posibilidad de aprender. Prestar atención a estos anudamientos, por insignificantes que puedan parecer, hacer ver a los estudiantes que su desconocimiento es su principal virtud: *queda tanto por aprender...*

## Notas

1. Programa de doctorado: *La política educativa en la sociedad neoliberal* (bienio 2005-2007), impartido en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, España. En la actualidad estoy dando continuidad a estas indagaciones en la realización de mi Tesis Doctoral titulada, "La secundaria vivida: experiencias masculinas de relación con el saber y la escolaridad", dirigida por la Dra. Nieves Blanco García, de la misma Universidad.

2. La idea de autoridad que aquí utilizo es la que sostienen las mujeres del pensamiento de la diferencia sexual; como una concesión que alguien hace sobre otra persona, basada en la confianza que le tiene, y que le hace fiarse de ella. La autoridad, por tanto, se da, no se impone.

3. El interés por la trasmisión cultural constituye una forma de preguntarnos acerca de cómo nuestras ideas sobre el conocimiento se ponen en juego dentro de la institución escolar, al servicio de un proyecto de ciudadanía (¿qué hombres y qué mujeres estamos contribuyendo a formar?); es, también, una forma de preguntarnos por cómo esas ideas cobran formas prácticas y constituyen expe-

riencias que son vividas por las chicas y por los chicos.

4. Si bien es cierto que la institución escolar contribuye a enfatizar un tipo de idea de hombre que denominamos hegemónica, esto no quiere decir que todos los chicos compartan de manera idéntica esta identidad. Más bien, lo que nos aportan los trabajos como los de Connell, son un aparataje teórico con el que poner en cuestión los procesos, los contenidos, las prácticas y las relaciones en la escuela, en función del tipo de hombres que contribuyen a genera.

5. Inicialmente comencé a trabajar con dos muchachos con la intención de llevar a cabo los correspondientes estudios de caso. Sin embargo, el desarrollo del proceso de investigación con uno de ellos supuso que tuviésemos que entrar en un terreno personal que le resultaba costoso emocionalmente poder compartir en esos momentos. Debido a esto, tuvimos que posponer los encuentros y no se pudo completar el estudio; a pesar de ello, parte de la información recaba y del análisis provisional que hice de la misma, resultó muy valioso de cara a poder ampliar mi visión sobre el campo de estudio.

## Referencias

- Blanco García, N. (2006) Saber para vivir. En: Educación, nombre común femenino. Mañeru Méndez, A. y Piussi, A. pp. 158-183. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A y Gijón, J (2008) Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. En Revista Cuadernos de Pedagogía, nº 382 Septiembre. Pp. 56-59.
- Bonal, X. (Director) (2005) A apropiaciones escolares: usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia. Barcelona: Octaedro.
- Charlot, Be.(2007) La relación con el saber. El Zorzal, Buenos Aires.
- Connell, R. (1997) Enseñar a los chicos. Nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela. En Revista Kikiriki, nº 46. Año XII, Diciembre 97 - Febrero 1998. Pp. 51-68.
- Contreras Domingo, J. (2005b) Estudiantes que investigan: un camino de libertad. Vic, Inédito.

- Eisner, E. (1998) El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós Educador.
- Enguita, M.; Mena Martínez L. y Riviere Gómez, J (2010) Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales, nº 29. Obra social LA CAIXA.
- Escudero, J. (2007) Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. En: Revista Cuadernos de pedagogía, 371. Septiembre. pp. 86-89.
- Funes, J. (2008) El lugar de la infancia: criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy. Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (2001) La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). El alumno como invención. Madrid: Morata.
- Meirieu, Ph. (2010) Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy. Barcelona: Ariel.
- Marchesi, Á. y Hernández Gil, C. (Coord.) (2003) El fracaso escolar. Una perspectiva internacional. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, Á. (2004) Qué será de nosotros, los malos alumnos. Madrid: Alianza Editorial.
- Martino, W. y Pallotta-Chiarolli, M. (2006) Pero, ¿qué es un chico? Barcelona: Octaedro. Montoya, M (2000) La atención a la diversidad o la educación en primera persona. II Encuentro de Diversificación Curricular. CPR Coslada, Madrid. Actas del encuentro.
- Pennac, D. (2008) Mal de escuela. Barcelona: Mondadori.
- Perrenoud, Ph. (2006) El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Popular.
- Rambla, X.; Rovira, M. y Tomé, A. (2004) Paradojas del sexismo educativo: la pobreza escolar masculina. En Lomas, Carlos: Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre sexos y coeducación. Madrid: Paidós.
- Seidler, Víctor (2006) Masculinidades. Culturas globales y vidas íntimas. España: Montesinos.
- Stake, R. (1995) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Tomé, A. y Rambla, X. (2001) La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria. Barcelona: Ice-Uab.
- van Manen, M. (1998) El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.