¿Desigualdades sociales en la escuela?: mito o realidad

Fanny Tania Añaños Bedriñana

El término "coeducación" es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: los hombres y las mujeres.

La evolución del concepto de coeducación ha sido simultánea con el cambio de posiciones de las mujeres en la sociedad. Este cambio ha debido enfrentarse a opiniones contrarias, siendo en muchos momentos considerado inadecuado y aun ridículo. Esta opción supone en cada etapa una búsqueda mayor de igualdad, frente a otras opciones que propugnan el mantenimiento de las diferencias.

La coeducación designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas: los partidarios y partidarias de ella han sido, en cada época, aquellas personas que creían que hombres y mujeres debían educarse conjuntamente y recibir igual educación. A lo largo del debate histórico que ha generado la conveniencia o no de la coeducación, otros términos empleados fueron: "escuela mixta", "escuela separada", "escuela segregada", "escuela paralela", "construcción" o "coenseñanza", que han sustituido a veces al término "coeducación". Sea cual sea la palabra utilizada, la clave de la cuestión gira siempre en torno a la conveniencia de que los hombres y mujeres reciban una misma educación.

A partir de la década de los años setenta se han desarrollado en los países anglosajones diversas investigaciones teóricas y empíricas que han estudiado la desigualdad social por razón de sexo y han proporcionado una nueva visión sobre el papel de la escuela y del sistema escolar en la formación de los estereotipos sexuales. En un momento en que el acceso de la mujer a todos los niveles de enseñanza ha hecho de la escuela mixta una realidad mayoritaria, hay que preguntarse si su implantación formal ha supuesto también la superación de los presupuestos que justificaban las diferencias educativas vigentes hasta una etapa histórica muy reciente, o si contrariamente y bajo esta apariencia de igualdad, se continúa tratando a unos y otras de manera distinta, porque en el fondo no han cambiado las expectativas educativas con relación a la adopción de roles diferenciados según el sexo. Veamos a continuación si estas premisas son un mito o una realidad.

Limitaciones femeninas actuales dentro del sistema educativo

La unificación de los currículos para niños y niñas en los años setenta, a razón de la igualdad, no surge de la consideración e integración de elementos de ambos, sino de la universalización del modelo masculino. *La escuela mixta dará a las niñas la oportunidad de participar completamente del currículum de "mayor valía"*, el que históricamente fue diseñando para ellos. Ésta es la conclusión que emerge de todos los análisis realizados en las tres últimas décadas: se ha producido una incorporación de las chicas a la escuela de los chicos.

Todas y todos hemos venido aceptando como natural la incorporación de las mujeres a las actividades de los varones sin que se haya producido el efecto contrario. Y es que, simultáneamente y como consecuencia, se fomentaba una minusvaloración de las actitudes consideradas tradicionalmente femeninas. Lo que venía definiéndose como "materias propias de su sexo" desaparece del marco escolar, pero no del conjunto cultural, simplemente no se legitima como cultura académica.

Así pues, la escolarización se presenta como forma predominante de socialización para los varones: para ellos la "excelencia escolar" coincide con la del "ser varón". Sin embargo, quiero destacar que en la jerarquía social impuesta por una larga tradición y admitida generalmente como el modelo de lo que es "ser mujer" no ha cambiado, sólo se le ha añadido instrucción. En consecuencia, la socialización de las mujeres se

produce paralelamente a la escolarización y se presenta en ella de forma oculta.

Para las chicas no hay correspondencia entre "excelencia escolar" y "ser mujer". Esto va a significar para nosotras un nuevo "dolor de cabeza".

Por su parte, las y los docentes tratan de olvidar el sexo del alumnado —aunque no lo consiguen efectivamente—, justamente en nombre de la igualdad de oportunidades, para que la educación sea "justa", "neutral" y "correcta". Como consecuencia, la discriminación en el sistema educativo se presenta de forma indirecta, inconsciente y oculta. El lenguaje de la discriminación sexual ha dejado de estar visiblemente presente, pero no ha desaparecido. Intentaremos a continuación enunciar algunas vías.

El sexismo en el lenguaje

La palabra, según Luria,[1] *es el mecanismo más esencial que sirve de base a la dinámica de nuestro pensamiento*. El lenguaje, además de ser el reflejo de las ideas, usos y costumbres de generaciones anteriores, es el medio en el cual estructuramos nuestra forma de aprender la realidad, es por esto que nuestros conceptos, creencias y conductas están influidos por la lengua que hablamos. En nuestro universo verbal, forjado históricamente, como en el resto de los lenguajes que forman parte de la cultura, la subordinación de la mujer se deja notar en los conceptos, las estructuras y el uso cotidiano.[2]

El lenguaje condiciona toda la educación y dificulta desde el inconsciente de las personas que se abra paso la idea de igualdad entre ellas.

Esta opresión lingüística se torna cognitiva, por lo que el acceso de la mujer a la cultura, y sobre todo a la creación de la ciencia, se encuentra con una barrera difícil de salvar.

La estructura masculinizada del idioma tiene un efecto más genérico, ya que no sólo provoca un ocultamiento sistemático de la mujer y todo lo que a ella atañe, sino que además produce una especie de masculinización en "el cuadro de clavijas de la mente y sesgan, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo".[3]

Como veremos a continuación, existe una diversidad de ejemplos que pueden facilitarnos comprender cómo lenguaje y pensamiento androcéntrico tienen un desarrollo paralelo.

Algunas formas sexistas del lenguaje que describen Cristina Brullet y Marina Subirats se relacionan directamente en la práctica docente y suponen una exclusión automática de las niñas. Específicamente, el uso sistemático y normativo del masculino para designar colectivos que incluyen a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría de estas personas son mujeres y/o niñas o cuando en un grupo hay únicamente un varón. Esta práctica, por otra parte, es muy común en los textos pedagógicos de formación del profesorado, en los cuales se utiliza exclusiva y sistemáticamente "el niño" o "los niños" para hacer referencia a la educación de niños y niñas.

Las formas sexistas del lenguaje estudiadas hacen también alusión a otros fenómenos, como el prejuicio en determinados significados del léxico cotidiano. Así, algunos términos en la forma femenina tienen connotaciones negativas no presentes en la masculina: el ejemplo clásico "hombre público" y "mujer pública", da una idea clara de esta significación negativa que podemos encontrar en muchas otras expresiones, sobre todo si se asocia a cualquier actividad que no esté relacionada con el "hogar", es decir, a una forma más o menos vedada de prostitución o descaro.

Otra manifestación excluyente sucede en la denominación de muchas profesiones, donde se presupone que las personas que las ejercen son siempre exclusivamente varones. La mayoría de las profesiones prestigiosas adoptan formas de expresión que hacen suponer que son propias de los hombres; sólo en estos últimos años se han empezado a utilizar términos como "abogada", "ministra", "doctora"... que, sin embargo, continúan siendo chocantes por el peso que aún tiene la normativa de uso anterior.

Libros de texto

Cualquier libro de texto, junto a la materia objeto de conocimiento, transmite parte de una cultura imperante del contexto, modelos de vida, que paulatinamente van conformando unos valores que penetran de forma inconsciente en el alumnado. Estos valores androcéntricos van configurando en niñas y niños una imagen genérica profundamente sexista. Las investigaciones recientes realizadas en España ponen de manifiesto cómo se refuerza en ellos, a través del tratamiento de ambos sexos, una imagen discriminatoria hacia las mujeres. Esta infravaloración del sexo femenino se produce independientemente de cursos y materias y la encontramos, por ejemplo, en manifestaciones como una escasa presencia de la mujer en los ámbitos representativos y de poder; caracterizándola por el contrario en actividades de subordinación jerárquica o en papeles secundarios.

Los libros utilizados para el aprendizaje escolar merecen un apartado especial, porque son los que legitiman (gracias al poder de la pala-

bra escrita y de la imagen ante los ojos del que desea aprender) los modelos a seguir. Las frases y las imágenes de los estereotipos sexuales más criticados han ido desapareciendo al hacerse excesivamente evidentes, sobre todo en los medios sociales más consumidores de la cultura, como los intelectuales, docentes universitarios, etcétera.

A pesar del aumento detectado recientemente sobre la presencia de personajes femeninos, se mantiene la preponderancia masculina y pervive el sexismo, así como un modelo cultural de clase media urbana de las zonas céntricas de la ciudad.

La masculinización de los textos es progresiva desde la educación primaria hasta la Universidad, donde la utilización genérica y universal del concepto de "lo humano" dificulta percibir los rasgos particulares que encubre.

El androcentrismo en la ciencia

Se considera que una de las funciones básicas de la educación escolar es la transmisión de conocimientos y saberes acumulados a través de los tiempos; siendo éstos adaptados a las necesidades de cada momento histórico, es decir, seleccionados unos, rechazados otros, en función no sólo de su validez científica, sino incluso de necesidades de dominación política e ideológica. En la institución escolar estos saberes se organizan bajo criterios diversos y constituyen el currículo o programa escolar.

Es un hecho que el "saber" que históricamente nos viene dado ha sido elaborado casi exclusivamente por varones y por tanto carece de la aportación de las mujeres, así como que las altas esferas del "saber" académico no sólo olvidan a las mujeres, sino que lo vinculan con "el hombre"



en el sentido genérico y universal. ¿Quién es ese "hombre"?: el arquetipo viril hegemónico. ¿A quiénes representa este arquetipo?: sólo a aquel sector de varones que se sitúa en el centro del espacio social desde el que se regula la vida del colectivo (varones blancos de clase alta y adultos), pero con el que llegamos a identificarnos todas y todos "a golpe de exámenes".

No olvidemos que el examen se presenta como la auténtica garantía de la igualdad de oportunidades, como el instrumento que vigila por la neutralidad y objetividad de "lo legítimo".

En síntesis, el androcentrismo en la ciencia a través del sistema educativo nos produce y reproduce las siguientes premisas:

- Hace invisible la contribución de las mujeres a la cultura y no las considera como fuentes de conocimiento.
- Concede categoría de universalidad a las producciones de algunos varones.
- Convierte las diferencias en dicotomías, constituyendo al "varón" como paradigma de "lo humano".[4]

Discriminación en el trato

Aunque el modelo educativo ha tendido hacia la indefinición, el trato a los individuos sigue siendo distinto. Las niñas son tratadas como "niños de segundo orden". En consecuencia, actúa la diferencia, pero a partir del estereotipo clásico inconsciente.

Desde los niveles de preescolar el conjunto infantil es tratado de una manera diferente por el hecho de ser niños o niñas, a pesar de que, según las investigaciones de Lilian Fried, el profesorado cree no ejercer ninguna forma de discriminación. Este trato diferente no se produce en términos de igualdad entre los individuos (varones y mujeres), sino desde la pervivencia del supuesto de que "unos individuos son más aptos que otros para estudiar". El sistema educativo no escapa a estos prejuicios. Este trato especial supone, sobre todo para las niñas, limitaciones importantes en sus posibilidades de desarrollo personal.

Los niños suelen ser calificados de más violentos, agresivos, creativos, inquietos... Aunque también, a veces, tímidos e inmaduros. Las niñas son más maduras, más detallistas y trabajadoras, más tranquilas y sumisas (aunque también en algunos casos desenvueltas). Pero se aprecian en los comentarios ciertas valoraciones negativas para el estereotipo femenino, especialmente al referirse al interés por su propio aspecto, atención a los demás y preciosismo en los dibujos.

Padres/madres y profesoras/es analizan, estimulan y evalúan a niñas/os de forma diferente de acuerdo a estereotipos de género íntimamente asumidos que generan, como luego veremos, una pérdida de motivación de logros en las niñas/mujeres.

Encuestas realizadas entre el profesorado así lo evidencian [Arenas, M., 1996]. Esta discriminación de trato no es consciente por parte del profesorado que dice tratar igual a niños y niñas y no observar entre ellos diferencias. Sin embargo, es llamativo que todos se pronuncian por la necesidad de cambiar las actitudes diferenciadoras tras haber afirmado que éstas no existen.

Los estudios realizados sobre las interacciones verbales que se producen en el aula demuestran que, de forma inconsciente, se produce mayor atención a los niños que a las niñas. Este tipo de discriminación se observa de forma creciente en los niveles educativos básicos, por lo que podemos reconocer un aprendizaje en la socialización; más en docentes mayores de treinta años (indicativo de que se está produciendo un cambio en los estereotipos, y más en maestras que en maestros).

De esta forma, al igual que el espacio público, "el aula es de los varones", siendo menor el grado de participación de las mujeres. Las niñas, al no recibir la misma atención, se inhiben y ceden el protagonismo verbal a los niños ante el colectivo, prefiriendo interlocutores más personalizados.

Al parecer, la organización social en escuelas mixtas tiende a potenciar en el alumnado el comportamiento sexual estereotipado. La identidad de género va cobrando valor con el tiempo y esto hace que se produzca una constante presión entre chicas y chicos dentro de una clase para defender la propia identidad. En países con más experiencia en escuelas mixtas, las investigadoras del tema piensan que se ha incrementado la discriminación invisible.[5]

En realidad esto significa que las relaciones de poder entre los dos sexos se han normalizado de forma oculta en las instituciones mixtas.

Debilitamiento de las aspiraciones

La devaluación o debilitamiento de las actitudes consideradas femeninas y la menor atención a las niñas como individuos, junto con todas las características sexistas de la cultura, produce en las chicas unos efectos específicos. Es decir, mediante la institución escolar (entidad que transmite la cultura legitimada) se produce una devaluación sistemática de todo lo reconocido tradicionalmente como constitutivo del género femenino: todo lo que se refiere a la vida privada y que no comprende sólo el trabajo doméstico, o no se aborda o se hace de forma complementaria en la escuela. La familia es un ejemplo del conjunto de actividades consideradas todavía propias de mujeres o al menos asumidas masivamente por ellas, y en consecuencia las niñas también estarán sujetas precisamente a este tipo de demandas o requerimientos que son las devaluadas por la escuela.

Es difícil reconocer los niveles de actuación que provoca la desmotivación de las chicas y que quedan invisibles tras la aparente igualdad de rendimiento escolar. Sin embargo, las cifras recientes muestran que se mantienen diferencias en las opciones profesionales, su utilización y los rendimientos económicos de las mismas.

Recordemos que, según la "teoría de la atribución", quienes abordan las tareas educativas con la expectativa de hacerlo bien, tienen más posibilidades de salir airosos a diferencia de quienes esperan hacerlo mal y, aunque ambos sexos pueden

conseguir resultados iguales, es probable que los interpreten de forma distinta. No es casual que las chicas asocien sus malos resultados obtenidos a la "falta de capacidad", mientras ellos lo atribuyen a la "falta de esfuerzo". Es decir, por un lado la interpretación puede inhibir el aprendizaje y, por otra, potenciarlo.

El desequilibrio en cuanto a la presencia de las mujeres en el mercado laboral no sólo es negativa para ellas, puesto que se encuentran carentes de modelos aspirables y sujetas a actividades asociadas al rol doméstico, sino también para el alumnado en general que mantiene la imagen tradicional de la jerarquía y la división sexual del trabajo, según la cual las mujeres se ocupan de actividades de responsabilidad y consideración menor, frente a las directivas "propias" de varones.

En los últimos años del sistema educativo la imagen de lo femenino se presenta a las mujeres de otra forma; ser femenina supone inhibir su ambición, sus capacidades intelectuales y su éxito; a lo que se ha denominado "el miedo al éxito", situación que origina que mujeres jóvenes y adolescentes empiecen a ver cómo las relaciones con los varones se hacen más difíciles cuando éstas son brillantes intelectualmente. Así, se invita a las chicas a ocultar sus talentos y se anima a los chicos a exhibir los suyos.

Los elementos y situaciones hasta aquí descritos son sólo algunos de los presentes en el sistema educativo y en general en el proceso de socialización de las niñas/mujeres, pero creo que esta muestra ayuda a comprender cómo a lo largo del proceso todo contribuye a que progresivamente las chicas vayan perdiendo confianza en sí mismas, en sus propios criterios y en su capacidad para afrontar responsabilidades.

En México todavía hay que desarrollar investigaciones que expliquen cómo se produce esta pérdida de la motivación hacia el éxito, así como de la estimación de la propia capacitación profesional y del debilitamiento de las aspiraciones personales y profesionales; cuestiones todas ellas que difícilmente advertimos por seguir considerándolas naturales.

Políticas educativas *de* y *para* la igualdad

Coeducar segregando

La escuela mixta, y más específicamente la coeducación, ha significado en este país un sinónimo de abogar por la igualdad de tratamiento frente a la educación segregada que se fundamentó en necesidades educativas diferentes, debidas a su distinta naturaleza y función social entre varones y mujeres.

Las feministas, para combatir la situación descrita, han empezado lentamente a adoptar, al igual que en otros países, vías diversas, partiendo desde programas coeducativos de aula, pasando por producción de materiales no sexistas a investigaciones feministas en las universidades. Pero ¿cómo podemos construir una nueva imagen sin una transformación de aquello que la produce?

Es cierto que los esfuerzos que se desarrollan son limitados, pero no inútiles, ya que incitan a los grupos oprimidos a comprender la base de su opresión y a adquirir un sentimiento de identidad y fuerza colectiva, lo que a su vez les proporciona nuevas formas de redefinir la realidad y de reconducir algunas de las tendencias sexistas de la educación.

En esta idea van tomando forma nuevas tendencias segregadoras fundamentadas en la necesidad de que las chicas cultiven su propio espacio, su propia fuerza, fuera de la influencia de los varones. Ello no significa que la educación mixta no siga apareciendo como la meta deseable. Se trata, sin duda, de estrategias temporales hasta que las mujeres cobren seguridad y aprendan a enfrentarse en vez de someterse. Sin embargo, si la escuela mixta es deseable (porque se aproxima al "mundo real") no podemos olvidar que:

- Los primeros defensores de la educación mixta reconocieron que niños y niñas introducían en el aula distintas experiencias sociales y esperaban que esto resultara beneficioso: lo que no se consideró fue la posibilidad de que un sexo obtuviese más ventajas de la situación que el otro [Consejería de Asuntos Sociales, 1993], tal y como sucedió.
- Por el contrario, a favor de la segregación, Rosemary Deem argumenta que las condiciones sociales de las escuelas femeninas pueden ser artificiales pero, cuando la supremacía masculina se ve como algo "natural", la creación de un medio artificial para las niñas tiene sus ventajas.

Tras esta reflexión, cabría preguntarnos: ¿qué ventajas sociales está produciendo la escuela mixta?, ¿para quiénes funciona bien? Hoy en día no hay ningún debate sobre el retorno de los chicos a la escuela segregada, esto nos lleva a pensar que para ellos funciona bien, pero ¿será realmente así? Son cuestiones abiertas que dejo con el fin de preguntarnos e investigar al respecto.

Por mi parte me atrevo a decantarme por la escuela mixta, que a pesar de las diversas desigualdades socioeducativas que estamos describiendo, considero que es el medio adecuado para desarrollar la coeducación, teniendo en cuenta las necesidades de modelos de igualdad.

Necesidades de modelos de igualdad

Finalmente, quiero señalar que un proceso clave en la lucha en favor de la igualdad de oportunidades es mejorar las condiciones de acceso de las mujeres a puestos de decisión, para que haya una mayor equivalencia. Para ello, son muchas y diversas las barreras que hay que romper.

Me detendré sólo en aquéllas más ligadas a la educación, en concreto a las estrategias que se dirigen a lo que en lenguaje anglosajón se denomina "equipotencia", es decir: cómo dotar a las mujeres de poder, de fuerza para cambiar las cosas, para transformar la distribución del poder (frente al "poder sobre" o "poder para uno solo").

No cabe pensar, ante tan larga tradición educativa para la sumisión, que las mujeres tiendan a los puestos de decisión o que le sean concedidos o reconocidos sus méritos por obtenerlo.

Es urgente en primer lugar crear modelos alternativos de "ser mujeres", formarnos y formar a las mujeres para el liderazgo, puesto que: cuanto mayor es la proporción masculina dentro de la composición de las élites sociales, valoran más las definiciones sociales y los atributos ligados con la masculinidad. Y cuando eso sucede, mayor es la legitimidad de un sistema de oportunidades y recompensas desiguales basados en el sexo.

No dispongo, ni pretendo dar recetas, pero voy a sintetizar algunas vías en esta tendencia:

- **Dotarse de seguridad**
  Para ello debemos comenzar ejerciendo la tolerancia con nosotras mismas, darnos cuenta del peso de nuestras limitaciones históricas, sin que nos sirva de justificación y reconocer nuestro derecho individual a equivocarnos. Es urgente desarrollar nuestra autoestima, la confianza en nosotras mismas, pero para transmitir la fuerza y el valor necesarios que nos ayuden a *hacer "nuestros" los espacios públicos*, debemos establecer cadenas de "confianza mutua", a fin de modificar así una cultura que nos quiere desconfiadas unas con otras. En este sentido, puede ser muy útil crear espacios que nos permitan aprender sobre nosotras, al menos tanto como aprendimos sobre ellos y alejar de nuestra óptica el victimismo tradicional.

- **Ahuyentar el miedo al éxito**
  Equilibrar mejor nuestra autoexigencia, puesto que ocupadas en demostrar nuestra valía intelectual, hemos desatendido la importancia del "poder" o la "influencia". Las mujeres no accederemos a la igualdad sin un sacrificio considerable de aquello que hemos valorado tradicionalmente, pero por una parte, no se trata más que de la consecuencia de una larga historia de subordinación y, por otra, sólo desde el poder es posible apoyar de forma efectiva a lo que deben ser valores mutuos: cuidado de lo humano, capacidad de relación, etcétera.

- **Aprender a ser iguales**
  En vez de ocuparnos de nuestras diferencias como colectivo de idénticas, observemos y reconozcamos las grandes diferencias que existen entre nosotras. Busquemos nuestra propia autoridad ya que no hay poder individual, sino de colectivos de iguales. El reconocimiento y el pacto sólo son posibles cuando el grupo constituye una fuerza real a la que hay que tener en cuenta en el juego del poder.

A modo de conclusión

A pesar de lo descrito hasta aquí no sería coherente pensar, como nos refieren las "teorías de la reproducción", que las prácticas en el sistema educativo funcionan de forma unilateral, acrítica y pasiva.

Las prácticas educativas, cada vez más feminizadas, desde los nuevos modelos teóricos que se ocupan de las resistencias que se producen en las aulas, nos permiten una visión más dinámica y esperanzadora.

El discurso de la educación no puede abstraerse del lenguaje de la diferencia y del poder. Debemos pues, como educadoras y educadores, buscar los instrumentos que posibiliten que todos y todas escriban, hablen y escuchen en el lenguaje de la diversidad, única forma de articular las diferencias con los principios de igualdad, justicia y libertad.

Pero para ello no podemos olvidar que la divulgación del saber alfabético y el acceso a un sistema de conocimiento jerarquizado se ha venido produciendo de forma discriminatoria y las posibilidades de parti-

♦♦♦

cipación y disfrute del poder implícito han afectado de forma distinta a los diferentes colectivos sociales según raza, clase, sexo y edad. Si el colectivo femenino occidental es ya mayoritariamente alfabeto, según expresa Amparo Moreno,[6] significa que los sectores alfabetizados de las sociedades occidentales han necesitado ampliarse y se han trasformado en mayorías minoritarias "para operar sobre un radio de acción más amplio, que sitúa nuevos colectivos sociales bajo su hegemonía". Este hecho ha afectado al propio saber y el sistema simbólico en que se expresa, se vuelve cada vez más complejo, de forma que se mantengan las jerarquías que de él se derivan.

Para el desarrollo de una democracia crítica es necesario redefinir la institución escolar como instancia involucrada en las "formas de inclusión y exclusión que producen determinadas verdades y valores morales" y que al mismo tiempo que produce conocimientos, proporciona al alumnado un sentimiento de "lugar, valía e identidad".

El imperativo ético que vincula la diferencia, la enseñanza y la democracia en las instituciones de enseñanza pública y superior debería, principalmente, instruir a los alumnos/as en las responsabilidades de aprender a gobernar, porque es importante convertirse no sólo en agentes del discurso, sino también en agentes de cambio social.

Entendiendo que las diferencias incrementan las posibilidades de diálogo, confianza y solidaridad, debemos proporcionar a las alumnas conocimiento, capacidad y oportunidad para ser discordantes, irreverentes y enérgicas. Mujeres políticas, críticas, capaces de situarse a sí mismas en la historia y construirla.

Para ello es necesario llamar a la responsabilidad del profesorado para que enseñen al alumnado a que pueda establecer relaciones entre el "yo" y los "otros", de modo que rechacen los actos de violencia, agresión y subyugación. Y para ello es imprescindible prestar atención a los lenguajes, historias y voces de los excluidos y marginados del discurso hegemónico. ♦

Notas

[1] A. R. Luria. *Lenguaje y pensamiento.* Barcelona, Fontanella, 1980.

[2] Álvaro García Meseguer, "Una trampa al descubierto: la identificación género-sexo en las culturas patriarcales", en: *Primeras Jornadas Internacionales de Coeducación: La enseñanza de las ciencias sociales: un discurso excluyente*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1989.

[3] Álvaro García Mesaguer. *Lenguaje y discriminación sexual.* Barcelona, Montesinos, 1986.

[4] Ana Sánchez, "La masculinidad en el discurso científico: aspectos epistemológicos/ideológicos", en Lola Luna (comp.), *Seminario Interdisciplinario de Mujeres y Sociedad. Nuevas enfoques teóricos y metodológicos.* Barcelona, Universidad de Barcelona, 1991.

[5] Borja, M. A. y Pujol, M. R. "La igualdad de oportunidades para niñas y niños". *Cuadernos de Pedagogía*, 167, 1989.

[6] Moreno, M., "Educación y ciencia: una doble encrucijada", en: *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*, Madrid, 1992, M.A.S./I.M.

Bibliografía

Alberdi, I., "La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes", en *Primeras Jornadas Mujer y Educación,* Instituto de la Mujer, Madrid, 1985.

Alberdi. I. y Alberdi, I., "Mujer y educación: un largo camino hacia la igualdad de oportunidades". *Revista de Educación*, 275, 1984.

Arenas Fernández, M. G. *La construcción del género en la escuela infantil. Estudio de un caso.* Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 1996.

Ascencio, A. M., "Propuestas para la igualdad", en *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 1995.

Ballarín Domingo, P., "Oportunidades educativas e igualdad", en Varcércel, A. (comp.), *El concepto de igualdad*, Pablo Iglesias, Madrid, 1994.

Ballarín, P. *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar.* Feminae, Universidad de Granada, Granada, 1992.

Brullet, C. y Subirats, M., "La coeducación", en *Enciclopedia práctica de la pedagogía*, volumen V. Planeta, Barcelona, 1990.

Consejería de Asuntos Sociales. Instituto Andaluz de la Mujer. *La coeducación, un compromiso social. Documento marco para Andalucía.* Servicio de publicaciones, Sevilla, 1993.

Cremades, M. A. *Materiales para coeducar. El lenguaje.* Mare Nostrum, Madrid, 1991.

Garay, M. C. *Diccionario de la discriminación de la mujer en el lenguaje.* Argenta Sarlep, Buenos Aires, 1994.

Instituto de la Mujer. *Propuestas para evitar sexismo en el lenguaje.* Ministerio de Asuntos Sociales / Instituto de la Mujer, Madrid, 1989.

Lakoff, R. *El lenguaje y el lugar de la mujer.* Haner, Barcelona, 1995.

Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. *La educación no sexista en la reforma educativa.* Instituto de la Mujer, Madrid, 1993.

Moreno, M., "De la dualidad de modelos al modelo único", en: *Cuadernos de Pedagogía* 240, 1995.

Subirats, M. *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores.* Ministerio de Asuntos Sociales/ Instituto de la Mujer, Madrid, 1993.

Subirats, M. *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía.* Icaria, Barcelona, 1998.

Torres, J., "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum", *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, 217, 1993.

VV.AA. Nombra femenino y en masculino. La representación del femenino y el masculino en el lenguaje. Ministerio de Asuntos Sociales / Instituto de la Mujer, Madrid, 1995.