

La perspectiva de gènere a l'educació: anàlisi del sexisme a dues escoles de Mataró

Treball final de grau en Antropologia Social i Cultural

Curs 2014-2015
Tutora: Mariona Rosés Tubau

Doris Pérez Méndez
dorispm91@gmail.com

Resum

L'antropologia ha dedicat moltes investigacions a la transmissió de la cultura en diverses societats arreu del món. Des dels seus inicis ha mirat de donar definicions sobre què és la cultura així com de quina manera es difon. L'escola es tracta de la institució encarregada de transmetre cultura, valors, conductes i normes socials a la nostra societat i serà per tant una de les responsables de la reproducció (o no reproducció) dels estereotips existents. El present article és resultat de la investigació desenvolupada a dues escoles públiques de Mataró amb projectes educatius diferents però totes dues amb uns idearis concrets en relació a la cerca de la justícia social. S'assenyala la importància de l'escola i s'analitza la presència o no del sexisme en l'educació que es proporciona: des dels problemes al currículum hegemònic, la diferent situació dels nens respecte a les nenes i les diferents actuacions que duen a terme per a combatre'l, així com les dificultats que es poden trobar. En conjunt farà plantejar-nos les metodologies que s'estan produint a les escoles per veure si són suficients i considerar si finalment el sexisme ha quedat fora de la institució escolar.

Paraules clau: sexisme, gènere, transmissió cultural, coeducació, justícia social.

Índex

| | |
|--|----|
| 1.- Introducció | 1 |
| 2.- L'escola com a institució social i educativa | 3 |
| 2.1.- Perspectiva de gènere: de la teoria a la pràctica | 4 |
| 2.2.- Els problemes del currículum hegemònic | 7 |
| 2.2.1.- Currículum ocult | 8 |
| 2.3.- Visibilitat dels nois – Invisibilitat de les noies | 10 |
| 2.4.- La importància dels espais | 11 |
| 3.- Mesures per a combatre el sexisme des de les escoles | 12 |
| 4.- Dificultats en la coeducació | 14 |
| 5.- Conclusions | 17 |
| 6.- Bibliografia | 19 |

1.- Introducció

Aquest article mira de donar compte de la investigació duta a terme entre els anys 2013 i 2015 a dues escoles públiques de Mataró amb projectes educatius diferents. L'objectiu és poder veure si en elles es practica la coeducació i per tant, si s'està desenvolupant una educació lliure de sexisme. L'escola, és una institució que transmet cultura, valors, conductes i normes socials establertes en la nostra societat així com estereotips. Al ser un agent socialitzador molt important degut al temps que passa l'alumnat en ella i la significació que en deriva de la seva funció educativa, vaig optar per fer l'anàlisi de manera més específica en aules de 3er a 6è curs de primària.

El sexisme a l'escola ha produït molts treballs d'investigació de diversa índole. Des de que l'escola mixta es va instaurar a l'estat espanyol com a base, són molts els que apunten que a l'escola s'ha acabat la desigualtat i diferenciació per qüestió de gènere, aquest article dona compte de com potser els projectes que més miren d'allunyar-se de l'educació tradicional i estereotipada amb carències en quant a perspectiva de gènere es refereix, acaben reproduint molts d'aquests comportaments dels quals volen fugir. La teoria programàtica dels projectes serà comparada amb la pràctica que l'etnografia m'ha permès documentar i miraré de concloure quins són alguns dels possibles problemes d'aquest sexisme a l'acció educativa.

Les dades que s'aporten a partir de les quals es basa l'article, són fruit del treball de camp desenvolupat des de l'octubre de 2013 fins al març del 2015, en el qual vaig poder recopilar diversos tipus d'informació, gràcies especialment al diari de camp. Des de les activitats del dia a dia, les converses informals, com anotacions rellevants del context. Alhora, m'he ajudat de la realització d'entrevistes a professorat i familiars, i d'un buidatge bibliogràfic de la temàtica.

Per tal de no generalitzar i alhora no quedar-me en un cas aïllat i concret, he optat per mostrar l'anàlisi de dues escoles de la mateixa ciutat amb projectes diferents i ubicades a zones distintes. Presento els dos contextos així com els respectius casos que he pogut analitzar en ells per tal de poder treure algunes conclusions més enllà de la teoria.

La primera, que d'ara en endavant citaré com *escola 1*, es tracta d'una escola de nova creació la qual es va erigir des del seu inici com a *comunitat d'aprenentatge*¹ al barri del Centre de Mataró, mentre que l'altre, a la qual em referiré com *escola 2*, es troba ubicada al barri de Cirera, més perifèric. Mataró és zona única escolar, el que implica que les famílies poden

¹ Es tracta d'un projecte de transformació social i cultural del centre educatiu que obre l'escola a tota la comunitat: des de familiars, amics i voluntaris i que es basa en l'aprenentatge dialògic

escollir l'escola que vulguin en tot el territori municipal. A grans trets, al Centre es troben famílies amb un nivell socioeconòmic més elevat que no pas a Cirera.

L'escola 1, al tenir un projecte alternatiu² la majoria de les famílies que hi han apuntat als seus fills/es mostren una voluntat de trencar amb altres models educatius i representen unes idees més progressistes i de participació a la vida de la comunitat educativa. La comunitat d'aprenentatge no és només un model d'escola que tingui una metodologia determinada en pro dels infants i del seu desenvolupament, sinó que necessita de la implicació de tota la comunitat educativa per a fer-ho possible i és un tret destacable el fet de que l'escola resti oberta a tothom. Són protagonistes els infants, igual que el professorat, les famílies i el voluntariat que hi participa. A més de l'aspecte ideològic, gaudir d'una major estabilitat econòmica dóna l'oportunitat d'implicar-se en major grau al centre.

Pel que fa a l'escola 2, planteja un projecte educatiu inclusiu i que es troba dins de la Xarxa d'Escoles que Aprenen, on la principal característica és que no treballen per assignatures sinó per contextos³ de cada aula així com per projectes col·lectius on s'ajunten grups i edats diferents per desenvolupar diversos àmbits competencials. La idea important radica, a l'igual que a la comunitat d'aprenentatge, en un model educatiu inclusiu on aquell alumnat que necessiti d'una atenció especial no sortirà de l'aula, sinó que serà recolzat pels seus companys i algun membre del professorat afegit que donarà reforç.

En totes dues escoles es destaca l'esforç per la justícia social educativa (Dewey, 1994) perquè tothom tingui els mateixos drets i sigui tractat de la mateixa manera per tal d'adquirir una igualtat real, prestant una especial atenció en termes de gènere, de classe social i de procedència. Però si bé és cert que a l'escola 1, com a mínim de manera teòrica, es destaca la perspectiva de gènere com a eix vertebrador i la coeducació com a bàsic per a trencar el sexisme imperant a la nostra societat, a l'escola 2 no s'ha identificat.

Essent així, l'article comença abordant de manera general què és l'escola i quin paper té a la nostra societat. Al primer apartat s'analitza els problemes del currículum hegemònic i el currículum ocult, es dedica un segon apartat a la invisibilitat que pateixen les nenes a l'àmbit escolar, i es conclou el bloc amb la importància dels espais. Seguidament es dediquen dues

² Quan titllo d'alternatiu em refereixo a tot aquells projectes educatius que es troben en dissonància respecte la metodologia hegemònica dels centres escolars públics.

³ Els contextos es desenvolupen a cada grup cada dia, és per això que no tenen un horari setmanal tancat assignat a unes matèries específiques excepte per l'anglès, la música i l'educació física.

seccions a mostrar algunes de les mesures per a combatre el sexisme a l'educació i les dificultats que ens podem trobar en el moment de desenvolupar la coeducació.

Finalment, l'article acaba amb unes conclusions on es mira de recollir el que s'ha vist durant tot l'escrit, articulant tant la teoria com la pràctica que s'haurà anat apuntant.

2.- L'escola com a institució social i educativa

El sexisme a l'escola és un problema al qual ens hem d'enfrontar el conjunt de la societat ja que determina unes normes i valors que formaran part de la identitat i vivència dels alumnes, que un cop creixin aniran reconfigurant el seu mode de veure i viure la vida, i aquests anys hauran estat fonamentals en aquesta configuració.

Vivim en una societat, que tot i haver avançat en quant a drets de les dones, es troba atrapada en els marges a partir dels estereotips que es van crear i es van reformulant, però sense acabar amb la dicotomia que separa l'esfera femenina de la masculina. S'assignen uns determinats comportaments que es van interioritzant i assumint fins al punt de parlar d'ells com *quelcom natural* o sent inseparable de la relació amb el sexe masculí o femení. D'aquests estereotips en deriven les expectatives de comportament que existeixen per a cada sexe en una situació determinada, per tal de complir amb el rol que s'espera i poder identificar-se com a *home* o *dona*. És aquí on la coeducació intenta solucionar “*el fet de l'existència de barreres que impedeixin a les dones arribar al seu màxim potencial (...) amb la igualtat d'oportunitats, la socialització i acabant amb estereotips de sexe i la discriminació sexual*” (Acker 1995:66).

A vegades s'acostuma a pensar, que és només el rol femení, i per tant la dona, la que es troba en una situació d'injustícia, en tant que el paper que acostuma a tenir atribuït és el relacionat amb la feblesa, la incapacitat i les qüestions més emocionals i no pas la fortalesa, el poder, i la dominació que se'ls atribueix als homes pel rol masculí. Els homes també pateixen aquest estereotip pel simple fet d'haver de seguir els patrons que li estan marcats (Ferrer, 2011:58). Sembla que han de deixar de banda els seus sentiments o com a mínim, mirar de no mostrar-los en públic, ser forts i capaços d'enfrontar-se a qualsevol cosa, tenir la capacitat de protecció i tenir iniciativa (Connell, 1997). Tot i que aquests estereotips s'hagin anat veient com a *quelcom innat* i s'hagin buscat explicacions a la genètica i a la biologia -com ara amb l'explicació de la testosterona- la realitat és que gran part dels comportaments estan explicats per unes bases socials i culturals, sent el context l'encarregat d'afavorir-los o disminuir-los. La cultura, que tal com Geertz afirma (2003): “*denota un esquema històricament transmesos de significacions representades en símbols, un sistema de concepcions hereditades y*

expresados en las formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan, y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida". És també l'encarregada a les institucions escolars de desenvolupar aquesta perpetuació.

En relació a tots aquests estereotips, a ambdues escoles he pogut observar narracions del tipus: *"l'Aitor sempre plora per tot, és com una nena"* (alumne escola 1) *"la Janet sempre vol ser el centre d'atenció, en aquest sentit és com si fos un nen"* (mestre escola 2). No són només els alumnes els qui poden tenir comportaments i actituds sexistes, sinó que els mestres també en són portadors i reproductors d'aquests i és per tant necessari prestar atenció a qualsevol comentari aparentment innocent.

Troblem que part dels problemes que abasteixen el sexisme els podem detectar en la naturalització del gènere com a inseparable del sexe. És a dir, en moltes ocasions encara no sembla superada la idea de la diferència entre sexe i gènere. Mentre que el sexe seria el que marcaria totes les diferències anatòmiques i biològiques que distingeixen a les dones dels homes (Giddens 1989), el gènere vindria a ser les diferències restants, totes aquelles característiques que la societat assigna a homes i dones de manera diferenciada però que és la mateixa societat qui les crea i modela i no pas uns trets biològics.

Alguns creuen que l'escola mixta, pel simple fet d'ajuntar nens i nenes, està garantint la igualtat d'oportunitats i n'està desenvolupant una educació lliure de sexisme. La coeducació ha de ser conscient i no només ha de partir d'una igualtat d'oportunitats, sinó que ha de treballar per eradicar les accions educatives sexistes, així com les desigualtats i opressions de gènere i les seves jerarquies davant les diferents valoracions de la significació d'allò masculí vers allò femení.

2.1.- Perspectiva de gènere: de la teoria a la pràctica

A l'escola 1, la teoria del projecte educatiu afirma que davant un conflicte s'ha d'atendre al gènere de les persones implicades per d'aquí detectar-ne si hi juga un paper determinant. Per a exemplificar-ho analitzaré a continuació un cas viscut al llarg de la investigació i que he documentat al diari de camp.

La Berta, alumna de cinquè, porta tres anys a l'escola. A finals del curs passat vaig poder observar que alguns nens de classe es ficaven amb ella. La mestra no va prendre cap decisió ja que finalitzava el curs i el fet es va quedar com quelcom puntual. Al començar l'actual curs, la Berta va començar a ser molestada de manera més reiterada i les seves amigues van començar a donar-li l'esquena. El grup que més es fica amb ella són quatre nois, segons ells:

“és una exagerada, sempre s'està queixant i anant a la profe (...) fem bromes i ella ho exagera (...) si fos com la resta algú la defensaria, tots riuen perquè saben que tenim raó.” L'insulten per la seva aparença, pel pentinat, per tenir només amics nens fora de l'escola i perquè segons ells cada dia té una parella diferent. Riuen de tot el que fa, tot ho fa malament i imiten la seva forma de parlar o caminar. La mestra responsable ha estat de baixa gairebé tot el curs, pel que és una mestra substituïda la que ha hagut d'actuar. Al principi s'ho va prendre com un fet puntual i es limitava a cridar l'atenció als alumnes que la molestaven quan interrompien o se n'adonava a classe. Al pati, ella es quedava en un racó jugant o se n'anava amb altres noies d'altres classes. Amb el pas de les setmanes, aprofitant una entrevista a la mestra, li vaig preguntar sobre el cas i ella li va treure importància. Alhora em va afirmar: “*quan els hi dóna per algú els nens poden ser molt insistents, ara li ha tocat a la Berta perquè és una nena molt callada i vergonyosa, com que mai diu res ni es defensa la veuen dèbil per dir-li coses*”. Segons ella estava pendent del cas per si empitjorava prendre les decisions convenients, les quals no em va detallar.

Al cap de dues setmanes li vaig preguntar per aquestes decisions. Em va explicar que havia parlat de manera individual amb els “cabecillas” i que no hi havia res personal. Ella desconeixia que els insults estiguessin relacionats amb el fet d'ajuntar-se més amb nois o canviar de parella, però ho va trobar una tonteria sense més. No obstant, l'ideari de l'escola indica un altre procediment. En ell s'explica que en el moment que una nena pateix atacs de manera reiterada s'haurà d'utilitzar un enfocament de gènere i en canvi es va tractar com qualsevol altre malentès entre diferents alumnes. Si els atacs responen a circumstàncies vers el seu gènere com ha succeït, el cas ha de passar a ser tractat de sexista i s'ha d'actuar de diverses maneres:

- Parlar amb les persones afectades per aclarir informació.
- Passar la informació a l'equip directiu.
- Compartir el cas amb la resta d'alumnes de l'aula i crear una mediació per resoldre el problema, així com treballar el tema a l'aula per mitjà d'algunes activitats.
- Fer un bon seguiment del cas traslladant la informació a les famílies afectades quan sigui necessari.

Cap al final de la meua estada vaig preguntar-li a la mestra sobre aquestes possibles actuacions que havia a l'ideari, i la seva resposta va ser: “*això és per casos extrems crec, mai he vist cap mestre prenent totes aquestes mesures, si fos més seriós li estaria afectant al seu rendiment i de moment tot és correcte, de tota manera a classe tallaré cada possible acció que vegi vers ella*”(mestre de cinquè, diari de camp, 25/2/15). Tot i així, la Berta als Grups

Interactius⁴ es troba amb tres nois que són els que més la molesten, va demanar canviar-se cada setmana i la mestra no va voler perquè volia que afrontés les dificultats i que els altres nois aprenguessin a respectar-la. Tots els adults que van passar pel grup de la Berta van coincidir a destacar com patia insults i faltes de respecte repetitives.

En el temps que vaig estar a l'escola no es va demanar cap tutoria amb la família fins que el pare de la Berta va venir un dia a l'escola a buscar-la i va demanar parlar amb la mestra i li va mostrar la seva preocupació. La Berta es queixava de dolors d'estómac i de cap perquè no volia anar a l'escola, fins el punt que va explicar que era perquè sempre es ficaven amb ella. Després d'aquella conversa, la mestra va canviar de grup a la Berta i va tornar a parlar de manera individual amb els responsables. De nou, el "procediment teòric" no es va iniciar. Vaig acabar la meva estada i la situació de la Berta seguia igual.

Un cas de l'escola 2 relata de la mateixa manera com la perspectiva de gènere és oblidada en un primer moment.

L'escola no compta amb cap procediment consensuat d'on extreure les actuacions a realitzar davant un conflicte amb base de gènere, les formes d'afrontar-s'hi seran les generals a qualsevol conflicte a l'aula. S'hi destaca la lluita contra les discriminacions per gènere, origen o creences però sense seguir unes pautes concretes. El cas que exemplifico és el d'una nena de cinquè, la Maria. Els seus pares són del Marroc i ella va néixer aquí. Algunes de les frases que vaig recollir diuen coses tal com: "*et casaran amb un vell (...) li direm a la teva família que et treus el mocador a l'escola*⁵ (...) *hauries d'estar rentant a casa, les mores no podeu estudiar...*" Aquests comentaris els vaig començar a escoltar al pati i un cop van aparèixer a l'aula la mestra els hi recriminà de manera severa i optà per buscar alguna activitat a partir de la qual treballar el tema amb tota l'aula. Al parlar amb la tutora, es va mostrar molt preocupada ja que es tracta d'una escola, que per la seva localització hi ha moltes famílies immigrants o de segona generació. No entenia d'on venien aquests comentaris perquè sempre hi havia hagut convivència sense problemes. Ella no va dubtar en tractar-ho com a un conflicte racista alhora que islamòfob. D'altra banda, a la classe hi ha un noi de pares marroquins que no participava d'aquests insults però sí que forma part del grup que insulta la noia. Al ser preguntat pel tema no li donava importància, segons ell els seus companys no ho

⁴ Els Grups Interactius són unes activitats on un cop per setmana es creen grups heterogenis en quant a gènere i nivell acadèmic per realitzar diferents activitats educatives més actives amb la supervisió d'un adult voluntari per grup.

⁵ La Maria ha començat aquest curs a utilitzar hijab a l'escola.

deien de veritat i ell per suposat no ho pensava. Ell però, no va rebre cap insult d'aquesta índole. Així, la qüestió no responia només a l'origen sinó al gènere. No es ficaven amb qualsevol fill de marroquins, es ficaven a la filla de marroquins i l'atacaven amb estereotips i prejudicis sobre la seva religió⁶. La mestra, aprofitant que havia d'enviar un llibre va escollir el de "*Jo sóc la Malala*". La protagonista, una noia del Pakistan mostra la seva lluita pel dret a l'educació de les noies. Així, als debats que es van construir al voltant del llibre va anar tractant d'acabar amb molts dels imaginaris que podien tenir sobre la dona i l'Islam.

En aquest cas es pot observar que tot i que al principi fos tractat com un tema racista, la perspectiva de gènere es va incloure finalment.

2.2.- Els problemes del currículum hegemònic.

Uns dels problemes dels quals parlo i que ens han apropat diversos autors (Bonal,1997; Santos Guerra,1996-7; Connell,2006; Artal Rodríguez,2009) és la qüestió curricular, ja que els continguts que s'han seleccionat donen un tracte diferent a les persones depenent del seu sexe, donant més importància a personatges masculins i als fets portats a terme per ells.

Hem d'indagar en l'origen del nostre coneixement curricular per analitzar el present. En el cas del coneixement científic per exemple, és remarcable que no van ser individus aïllats els que el van anar conformant, sinó que es basa en comunitats, institucions d'investigació i xarxes de comunicació que són el medi social necessari per a que aquests coneixement científic es produís. L'exemple que ens ocupa és el del gènere, on la visió d'aquestes persones "creadores del coneixement curricular" és la dels homes en posició dominant del món social i natural (Moreno,2000). És per tant, la manera de dividir el coneixement, de dictar quines són les àrees nuclears i en resum la producció d'aquest coneixement curricular per a ensenyar, un producte d'una política ajustada per la distribució del poder en el moment, ja que com apunta Spindler (1987) "*aprendemos aquello que los que transmiten la cultura quieren que aprendamos, en un marco consistente de creencias y valores*".

El currículum hegemònic no dóna compte de la realitat laboral i social actual de les dones, com tampoc ho fa de la realitat que hi va haver en el seu moment. Les dones sempre han tingut un paper important a la història, tot i que hagi estat invisibilitzat. És hora doncs de canviar aquests currículums amb aquests herois i genis masculins, combinar-los amb les grans

⁶ La Maria s'ha declarat musulmana i els seus companys també ho saben per certes actituds com no menjar porc al menjador.

aportacions que han fet dones de totes les èpoques “*més enllà de ser esposa, filla, germana o mare d'un personatge masculí*” (Artal Rodríguez, 2009).

A les dues escoles on he realitzat la investigació no utilitzen llibres de text. Les justificacions són varies, però la que més interessa aquí és la voluntat de crear el material a cada aula i deixar enrere els estereotips que marquen moltes editorials, tant en la manera de mostrar el contingut com en les imatges que porten associades. El problema ha arribat a l'hora d'analitzar les fitxes i diferents materials que utilitzen en comptes d'aquests llibres. La realitat m'ha sorprès perquè moltes de les fitxes que utilitzen són fitxes descarregades d'internet. D'altres es creen a partir d'uns models que en molts casos reproduïen de nou aquests estereotips dels quals es volen fugir. Així, m'he trobat amb què allò relacionat amb les cures i la llar segueix anant relacionat amb el rol femení, mentre que aquelles activitats que estan relacionades amb rols masculins són les de més nivell social i econòmic com poden ser alts càrrecs i directius de tot tipus.

Si bé es cert que a l'escola 2 es preocupen per visibilitzar el paper de les dones als diferents àmbits que treballen, es tracta de casos puntuals en activitats molt programades, i en el dia a dia queden invisibilitzades, igual que succeeix a l'escola 1, on miren de no relacionar cap professió amb cap sexe, tot i que els exemples escrits els segueixin reproduint.

2.2.1.- Currículum ocult

Tenint en compte la voluntat transformadora al currículum hegemònic és necessari veure'n el famós currículum ocult (Lovering & Sierra, 1988), que ajuda a mantenir aquestes desigualtats i perpetuar els estereotips existents. Aquest currículum ocult es troba instaurat a la cultura, veiem com al ser transmès és aprés de manera inconscient i fonamenta i travessa conceptes, valors i maneres d'accedir als coneixements (Santos Guerra, 1996). És quelcom essencial en la socialització així com en l'educació dels infants, ja que desenvolupa l'apropiació de patrons d'identitat i de comportament lògics segons el sexe (Mead, 2006), i confecciona diverses eines per tal d'assumir els rols determinats en l'estructura social marcada.

Dins del model curricular es reproduïen també biaixos sexistes com ara el lingüístic, d'invisibilitat de la dona i el seu paper i la reproducció dels models estereotipats (Carranza Aguilar, 2002). A molts contes ho podem observar, per exemple en com són les dones les vistes com a persones dèbils que necessiten de l'home protector, i on inclús, quan apareix qualsevol personatge femení que surt del paper, automàticament es tracta d'una bruixa, d'una

madrastra o d'una dona amb connotacions negatives. Es veu doncs com la coeducació és molt poc abordada i la igualtat en els sexes no es materialitza a partir del material didàctic. A l'escola 1 confeccionen contes diversos de manera col·lectiva, així com a l'escola 2 prenen fonts feministes, com poden ser els llibres de l'Adela Turin⁷ amb els més petits, per no reproduir aquests estereotips. Igualment tenen materials alternatius als convencionals i alhora en creen a tallers i classes determinades.

El currículum ocult és al final, quelcom que no ha sigut plantejat en les projeccions sobre les pautes que es pretenen instaurar a l'escola, aquelles conseqüències que es deriven de l'inconscient dels personatges que hi participen, i de la perpetuació de les conductes i models transmesos de forma que reproduïen una endoculturació sexista. Santos Guerra (1996) destaca com l'escola hauria d'educar i diferenciar aquesta educació de la socialització, en el sentit que hauria de donar-lis eines per tal de gaudir de components crítics que exigirien als individus d'una actitud intel·ligent i analítica. L'educació proporcionada hauria de produir, que els modes d'actuar, els valors i pautes fossin sotmeses al rigor de l'anàlisi i la depuració del criteri ètic. Però el que ens trobem en realitat, és que a les institucions escolars es practica en moltes ocasions més aviat la socialització i no pas una educació crítica que doti als alumnes d'aquestes eines.

El perill del currículum ocult és precisament el fet de no estar plantejat de manera explícita, i per tant, l'àmplia gamma de possibilitats que participen en ell en diferents contextos.

El llenguatge és quelcom molt important en l'educació. La manera que et dirigeixes als alumnes marca la forma que ho normalitza. A totes dues escoles he anat identificant tant en els materials com en el llenguatge del dia a dia que es segueixen reproduint estereotips sexistes. Per exemple, imatges on es representaven dos nens parlant de futbol mentre al costat hi havia dues noies parlant sobre nines. Fets als quals no se'ls dona importància perquè el que s'està explicant allà no té a veure amb el gènere -en aquest cas es tractava d'aprendre vocabulari en anglès- però on la forma sí que ho és d'important, i tot el que s'està reproduint amb les imatges, ja que *“lo que estimula la reacció emocional para la comprensió, es la imagen asociada con palabras en nuestra mente”* Arnold (2000:281). Essent així, la imatge ajuda a transmetre els continguts d'una forma més directa que facilita la comprensió de situacions socioculturals diverses.

⁷ L'Adela Turin és una coneguda escriptora de literatura infantil no sexista.

2.3.- Visibilitat dels nois – Invisibilitat de les noies

A més dels continguts sexistes que es puguin anar transmetent a l'escola, també podem veure com les pautes conductuals dels professors, igual que les de la família i entorn proper, afecten a la conducta dels infants, ajudant a propiciar aquests rols establerts.

A les aules ho podem observar a través dels comportaments dels infants. A moltes narracions s'escolta el discurs sobre com els nens acostumen a ser els que criden més l'atenció a classe, els que es mostren més agressius i creen més escàndols, mentre que les nenes es veuen com les més aplicades, més pacients, més callades i quietes (Bonal:1997). Finalment, el que ha propiciat és que molts professor/es estiguin més damunt dels nens de manera general que no pas de les nenes, i que per tant es pugui experimentar la seva invisibilitat.. Jo mateixa ho he pogut anar veient al treball de camp.

Per exemple a l'escola 1, després dels Grups Interactius, era normal que xerréssim sobre com havia anat l'activitat. En nombroses ocasions la mestra s'ha interessat pels mateixos alumnes, sempre nens. Són els que ella considera més “entremaliats” o “despistats” i per tant, els que més preocupació desperten en ella. Aquesta relació sobre uns certs comportaments i actituds sobre el sexe de l'alumne no és casual i així ho constata el següent recull del diari de camp:

“A l'acabar la classe la mestra em va preguntar pels dos o tres de sempre, per saber com havia anat. Una de les nenes va estar una mica despistada i vaig aprofitar per mostrar-li la meva preocupació, ella em va respondre: <<ah sí, l'Aina a vegades és així, ha d'aprendre a no enfadar-se tant i ha respectar més, però les nenes són diferents, a mi em preocupa que se't rebel·lin aquells dos, són més difícils de portar>>”.

(Conversa amb la mestra de sisè a l'escola 1. Diari de camp, 14/01/15)

S'ha de tenir en compte que en aquest cas concret el grup és petit (10 alumnes) i s'havia dividit en dos parts. D'aquí s'extreu que no eren dos alumnes especialment actius sinó que eren els únics nois que havia a l'aula corresponent. No es destaca el cas específic sinó la generalització que en fa sobre les nenes. Es tracta d'una frase que moltes hem sentit alguna vegada, la qüestió que ve a plantejar és per què són diferents i si potser estan “obligades” a ser-ho. Potser és que no tenen la mateixa aprovació i llibertat de no ser com són o assemblar-se al que els nens fan, o també pot ser al inrevés per part dels nois. Hem d'adonar-nos que bona part de les generalitzacions que podem veure estan influïdes pel context i la transmissió cultural sobre els rols de gènere que s'atribueixen a la nostra societat.

2.4.- La importància dels espais

A les escoles, la manera en la que es troba estructurat l'espai serveix de mirall per veure'n la realitat quotidiana.

A l'escola 1, l'edifici de primària gaudeix de portes i àmplies finestres totes transparents per poder veure des de fora el que s'està fent dins les aules així com als despatxos. Disposen d'una sala d'actes oberta a multitud d'activitats i el pati on celebren festes i activitats esportives. Hi ha tres entrades als lavabos, una és per als mestres, i les altres dos pels alumnes. En principi no hi ha divisió per sexes, no hi ha cap cartell. Cadascú pot escollir on anar i així ho expliquen les mestres. La realitat però em va fer veure que sí que hi ha divisió i que hi ha uns lavabos que són considerats de nenes i uns altres de nens.

“No sé si és per costum o perquè però van ser ells i elles les que volien separar-los. No es volien barrejar i inclús han creat moltes vegades cartells amb dibuixos de faldilles per a elles i sense faldilla per a ells. Ells s'ho han muntat i no han creat mai conflictes, eh!”

(conversa amb la mestra de cinquè. Diari de camp, 12/02/2014)

Entenen que és cosa dels alumnes, que no passa res perquè ho han escollit ells i es deixa de banda l'ideari inicial de l'escola per la pràctica quotidiana de les alumnes que han optat per organitzar-se d'aquesta manera.

Als esbarjos podem observar com hi torna a haver una divisió dual entre zona de nens i zona de nenes. S'acostuma a veure una gran superfície ocupada majoritàriament pels nens amb alguna nena jugant a futbol i als racons i zones més apartades es veu a les nenes parlant i/o jugant. Aquesta escola ha optat per no incidir en l'horari d'esbarjo, però per evitar aquesta divisió constant ha pres diverses decisions. Entre elles es troba la de no jugar a futbol en els moments d'oci de les excursions ja que no poden obligar a les nenes a jugar-hi. Afirmen que d'aquesta manera acaben ajuntant-se més i escollint altres tipus de jocs. A les classes d'activitat física passa quelcom semblant. Dediquen unes sessions al futbol igual que al basquet, al voleï o a la dansa, fent que tots participen a totes les activitats. Aquestes decisions però, seran problemàtiques i rebran diversos qüestionaments que analitzaré al següent apartat.

Pel que fa a l'escola 2⁸, les aules es poden observar des de fora a través de les finestres però els despatxos es troben més separats del conjunt. Al pati s'observa la mateixa divisió que a l'escola 1 i els lavabos es troben separats aquí sí des de l'escola i no fruit de la decisió i

⁸ L'escola va ser inaugurada just fa 10 anys i l'edifici va ser dissenyat i construït especialment per a ella, mentre que l'escola 1 utilitza un espai que han adequat al seu ideari ja que es tracta d'un edifici construït amb anterioritat.

pràctica dels alumnes. No es pren cap decisió per part de l'escola en incidir en el temps d'oci, es deixa lliure als alumnes mentre no creïn conflictes.

Així en tots dos casos s'observa que hi ha un desequilibri entre les zones, en el cas del pati, dedicades a esports com és el futbol davant de zones per realitzar altres tipus d'activitats. El pati en sí queda conformat com un camp de futbol on les zones delimitants resten a produir altres activitats. Si incorporem la perspectiva de gènere a la distribució d'aquests espais s'hauria de transformar per tal de que responguessin a les necessitats i preferències dels nens i les nenes per igual.

3.- Mesures per combatre el sexisme des de les escoles

En aquest apartat s'exemplifiquen algunes de les formes a través de les quals es mira de trencar amb el sexisme, mesures que es troben a les bases dels projectes educatius així com mesures que he pogut observar en la meua estada a les dues escoles.

Una de les maneres de trencar amb la divisió de sexes als espais com el pati és la promoció de les anomenades *eines de discriminació positiva*, que es desenvolupen a l'escola 1, a través de les quals es vol donar la volta a la realitat del centre i promoure la visibilitat de les nenes i l'apropiació per part d'aquestes de les diferents zones. S'intenta fomentar la igualtat i fer dels espais escolar, llocs mixtes i per tant, no separat per sexes, a partir de per exemple, prohibir jugar a futbol a les excursions per tal de veure si juguen a quelcom de manera conjunta nens i nenes o es posen d'acord. Els principis són difícils, perquè poden provocar que, mentre els nens es quedin sense jugar a futbol, les nenes segueixen arraconades parlant de les seves coses o jugant "als seus jocs". Però d'acord amb el que apunta Santos Guerra (1996), l'important és ser capaços d'adonar-nos de que el canvi arriba amb el temps, i que no són només un parell de dies els necessaris per fer que nens i nenes interactuïn i mirar de trencar la separació existent entre ambdós sexes.

En el cas de les activitats extraescolars també es mostra ja que les activitats que estan atribuïdes socialment a les nenes⁹ no sembla atreure l'interès dels nens. Aquí és on ha de treballar la discriminació positiva, amb l'objectiu de donar compte als nens de que per exemple cuinar és una tasca tant de dones com d'homes, ja que els homes també han de menjar, i preparar-se aquest. L'exemple a més, és molt clar per veure el sexisme imperant en

⁹ Tallers de cuina, dansa, aeròbic...

la nostra societat, on fer el menjar es relaciona amb tasca de dones, però en el moment que es parla de cuina de gran qualitat i alt standing, s'acostuma a relacionar amb grans *chefs* famosos.

D'altra banda, la coeducació és bàsica per a lluitar contra el sexisme i promoure una educació igualitària a totes les alumnes. Però no basta amb presentar la coeducació a la teoria, sinó que aquesta ha d'anar acompanyada sempre de la formació del professorat. Hem de tenir en compte que si plantejem una reforma educativa per a garantir la justícia social a l'educació i la lluita per tant contra la desigualtat sexual i el sexisme, aquesta repercutirà en els professors, que són aquells professionals que s'encarreguen de posar-la en marxa. S'ha de valorar la importància que tenen com a agents actius a les escoles i pel seu coneixement sobre el que passa a les aules, els problemes que hi ha i les possibles solucions que es poden trobar.

A l'escola 1, amb els Grups Interactius s'organitzen en petits grups de quatre o cinc persones de diferents nivells i gènere, per tal de que tots junts, desenvolupin l'activitat desitjada. La intenció és que la combinació de gènere i la mediació d'un adult per grup, aconseguixi que tothom participi per igual i que cap veu quedi silenciada per una altre. Així, a partir de la meva experiència vaig poder adonar-me, analitzant les notes del diari de camp i fent reflexions sobre les experiències del dia, de com fins i tot en aquests contextos, resulta difícil desfer-se de les concepcions generalitzades i no caure en reforçar-les o reproduir-les.

L'exemple del qual parlo és el cas d'una tarda de Grups interactius, en la què anàvem amb un petit grup a l'aula d'ordinadors a fer una activitat. Tot i haver ordinadors de sobra, n'hi havia cinc que estaven junts i van ser els que vam escollir, adonant-nos després de que n'hi havia un que tenia clau i que no podíem desbloquejar. En aquest, s'hi havia assegut un dels nens, en Marc, el qual es va enfadar. Ell va proposar compartir ordinador amb un amic seu, el qual no volia i li deia: *"Ves-te'n a un d'aquí darrere jo no el vull compartir, tots tenen un propi, jo no em vull fotre"*, l'altre noi tampoc volia compartir-lo pels mateixos motius i la cosa no avançava. El que jo tampoc volia era desplaçar-lo a un dels ordinadors de darrere, que tot i funcionar bé provocaria que quedés apartat de tot el grup. Així doncs, unes de les nenes, l'Aina es va oferir a compartir ella l'ordinador amb una companya i d'aquesta manera resoldre la qüestió. Li vaig agrair i vam començar, però després al comentar-lo amb la mestra em va dir: *"ai és que en Marc és molt insistent en aquest aspecte, a més, ara es troben en una etapa on estan obsessionats amb els ordinadors"*. És cert que la majoria d'alumnes d'aquesta edat volen estar sempre a l'ordinador, fet que resultés doblement injust que hagués d'estar una nena que no tenia res a veure la que fes un esforç per solucionar la situació. La mestra no ho va veure igual i així m'ho va mostrar: *"no t'amoïnis, ja els aniràs coneixent, de totes"*

maneres ja has anat veient com a elles els hi dóna tot més igual, estan més disposades a compartir, els nois ja se sap que són més tossuts". Tot i que aquesta frase pugui estar contextualitzada en un cas concret i per tant, tractar-se d'uns adjectius a uns alumnes determinats, es desprèn d'ella una relació normalitzada que apunta als nois com a més egoistes i tenaços, i les noies com a més "submises" a canvis, més "dòcils".

Així, tot i tenir un model educatiu molt clar davant aquests estereotips i la manera de dirigir-te cap als alumnes, de vegades et pots trobar amb situacions on la teva pròpia endoculturació i influència externa et jugui una mala passada o et faci contradir-te. Fet que em porta a pensar que no es tracta només d'una voluntat del projecte educatiu i del professorat, sinó que s'ha de prestar una important atenció a les actituds involuntàries. I resulta necessari, tal i com Alicia González i Beatriz Castellanos (2003) mostren, que el conjunt d'aquest professorat prengui consciència del seu paper en les transformacions que poden sorgir des de l'escola, potenciant la seva capacitat per identificar els biaixos sexistes discriminatoris a l'educació i les estratègies per combatre'ls.

A les dues escoles he pogut observar com s'han produït accions per trencar amb el sexisme com ara desenvolupar projectes de transformació en el llenguatge públic utilitzat, per tal de mirar de no deixar a l'ombra el gènere femení a la parla i en les diferents comunicacions verbals i escrites existents al centre, com ara cartes, cartells etc. Si bé la idea és que el material que utilitzin com llibres i fitxes segueixi també aquesta lògica, pel moment no ho han aconseguit totalment a causa de falta de consens o informació a les mestres encarregades de produir les fitxes, per falta de temps en aquesta organització, per manca de material alternatiu i manca alhora de formació concreta.

4.- Dificultats en la coeducació

A través de l'anàlisi dels dos centres concrets, he pogut copsar la importància del context en el qual es troben. El fet de no gaudir dels espais que necessarien, patir manques de professorat, elevats ratis a les aules, i alhora patir retallades pressupostàries, provoca que les prioritats de l'escola deixin de fixar-se en la perspectiva de gènere. D'una banda, es descuida el compliment de l'ideari per falta de temps. D'altra banda es veuen incapacitats de proporcionar una formació adequada als valors i especificitats del projecte que duen a terme. D'aquesta manera, el professorat que arriba a l'escola ha adquirit la seva formació a les universitats que imparteixen els graus d'educació a través d'unes metodologies tradicionals

o generals, el que provoca que hagin d'adequar els seus coneixements a les especificitats del projecte educatiu.

El fet de que es tractin totes dues d'escoles públiques implica que quan una mestra agafa la baixa, ha de transcórrer un mínim de temps per a que enviïn una substituta. D'igual manera, aquesta substituta haurà d'adequar-se al projecte del centre i haurà de realitzar un treball previ per tal d'adquirir els coneixements mínims. Si no disposen d'aquesta capacitat, la mestra serà l'encarregada de desenvolupar la seva nova classe sense assegurar complir els idearis de l'escola, i centrant-se en l'acció educativa més que en les metodologies.

S'observa com hi ha prioritats a l'hora d'organitzar l'escola i dur a terme la tasca educativa a partir de l'ideari. En el cas de l'escola 1, la directora m'explicava:

“hem lluitat per l'espai que ens haurien de donar per l'escola, hem estat lluitant perquè no ens traguessin una línia a parvularis, hem lluitat per organitzar les activitats que creiem bones amb els mínims recursos i l'ajuda de molts voluntaris, hem treballat molt per obrir l'escola a tota la comunitat (...) i mentre fas això deixes de lluitar per altres coses, deixes de fixar-te en qüestions que passen a un segon plànol perquè l'important es treure l'escola endavant”

(entrevista directora de l'escola 1. Diari de camp, 16/12/14) .

La perspectiva de gènere es veu relegada a d'altres prioritats, una de les bases del projecte passa a ser secundària i el cost que genera el seu seguiment no compensa davant altres preocupacions.

L'existència d'altres problemàtiques com ara les desigualtats dels alumnes en termes socioeconòmics provoca que les desigualtats sexuals siguin inferioritzades en l'escala d'urgència i sempre quedin com a “pendents”, i per tant no es té en compte que en molts casos existeix una relació directa, ja que les desigualtats tendeixen a estar relacionades (gènere, classe, religió, orientació sexual...) com les teories d'interseccionalitat ens mostren, i són totes dignes i urgents per a solucionar-les. Així ho apunten Díez i Esteban *“El género no agota la explicación de dicha construcción (...) se insiste en la necesidad de tener en cuenta otras variables, como son las de clase social, procedencia étnica, edad, nacionalidad y opción sexual en la producción de relaciones jerárquicas entre las personas”* (1999:8). No implica que siguin una desigualtats que es sumin només, sinó que l'important és que ens amplien el ventall d'anàlisi d'aquestes.

Un altre problema, i sota el meu punt de vista el principal, és que ens podem trobar amb la invisibilitat de les desigualtats existents. Això ve a mostrar-nos com a les escoles des de ja fa temps s'han desenvolupat diversos projectes per a garantir la “democratització de l'escola” i així la igualtat d'oportunitats tant per a nenes com per a nens, pel que fa a l'àmbit del gènere. Cap mestre dirà que tracta diferent a un nen i una nena, no es parlarà d'una valoració o atenció diferent, però és aquí on he focalitzat la major atenció del meu treball, en totes les problemàtiques i qüestions inconscients i per tant que queden ocultes. Els resultats ens mostren que es segueixen reproduint els estereotips sexistes i que la qüestió avança molt lentament, que calen actuacions per canviar el model i transformar la realitat, però els àmbits d'ensenyament necessiten pautes específiques i visibles, que siguin capaços de modificar-los sense intervenir en “la lliure elecció personal” i la “uniformitat cultural” (Bonal 1997:27) que desperta els qüestionaments de la comunitat com ja he mostrat.

Com ja s'ha apuntat, tots els professors/es afirmen donar la mateixa educació a nens i nenes, i advoquen per mesures que desenvolupin una major igualtat sexual i que trenqui amb els estereotips marcats. El problema és que quan aquestes propostes es transformen en mesures tangibles i d'intervenció en l'educació ja no es troben en tant acord. Es vol intervenir per a garantir una “justícia social” i desenvolupar projectes que trenquin estereotips, però no es vol posar en marxa projectes que “obliguin” ni a nens ni a nenes a canviar els rols establerts: *“Hacerlo, pensaban, sería una forma de indoctrinación o sesgo político y no una actividad educativa”* (Acker 1995)

Si analitzem aquesta lliure elecció personal, i optem per no intervenir en ella, tindriem com a exemple que l'actual model que diferencia “jocs femenins” dels “jocs masculins” seria conseqüència de la “natural predilecció de nois i noies”. Hem pogut veure com aquesta predilecció es pot anar conformant a través de l'educació i socialització a la infància, i com tots els models de comportament, models identitaris i diferents valors que s'han anat transmeten als individus, han col·laborat en aquesta modelació de la preferència.

Per últim, la institució educativa molts cops no es veu com a transmissora de cultura i per tant constructora d'identitats, sinó com a una institució que mira d'educar sobre unes bases als infants, treballant sobre uns models que importen de l'àmbit familiar i exterior a l'escola. Fins a cert punt els infants no acudeixen a l'escola sense cap influència estereotipada, però la realitat és que les escoles s'encarreguen de reforçar i reproduir tots aquests valors, idees i comportaments que s'han anat veient al llarg de l'article.

5.- Conclusions

Tot plegat trobem com a la institució escolar es desenvolupen injustícies socials (Connell 2006 [1993]) a causa de que nens i nenes acaben sent tractats diferents, creant les desigualtats socials. El que implica aquesta situació, és el replantejament del currículum i les polítiques educatives que les formen: continguts escolars, experiències i tasques que les promouen, els recursos i materials didàctic i també el funcionament de l'avaluació.

L'escola hauria de ser una eina que s'aprofités per canviar les regles i models establerts i per tant, evitar que es segueixin perpetuant els existents.

El personal del centre ha d'estar format per les especificitats del projecte educatiu d'igual manera que ha d'haver rebut la seva formació d'una manera integral i no discriminatòria cap a les dones. S'ha d'implementar o augmentar l'oferta formativa sobre gènere a les escoles i universitats ja que com mostra Wolfe, *“Los Estudios sobre la mujer, después de todo, no se refieren simplemente a una asignatura, sino que incorporan una perspectiva política según la cual las mujeres están oprimidas”* (Wolfe citat per Santos Guerra 1996:15). S'hauria de fer del feminisme, no una corrent que estudien o s'aproximen majoritàriament les dones, o una assignatura optativa a alguns graus, sinó una corrent necessària i bàsica de conèixer per tal de tenir una bona consciència de la nostra història i de la nostra societat

S'ha d'intervenir per tal d'elaborar textos no androcèntrics i per fer-ne revisions des de la perspectiva de gènere, a banda també de revisar les pràctiques educatives i crear projectes que ajudin a visibilitzar els problemes que es troben ocults. Així, desenvolupar tallers i xarxes on discutir sobre la temàtica, resoldre qüestions sobre sexe i gènere i avançar cap a un procés que trenqui els estereotips marcats, fent que els infants no siguin víctimes d'aquest, i poder evitar la perpetuació a través d'una educació sexista, ja sigui de manera voluntària o involuntària.

A banda de la necessitat de formar als educadors i educadores, s'ha d'obrir l'educació cap als sentiments, cap a aquelles mostres d'expressivitat sentimental que han estat oprimides pels nens com a conducta de nenes, i que generalment han estat reprimides traient-les importància. Es tracta d'incidir en les concepcions que les persones es creen sobre la realitat tant dels altres com de si mateixos i per tant, a partir de l'actitud que desenvolupen gràcies a la interiorització, la identificació i l'acceptació, mirar de conduir-les cap a comportaments no sexistes o perpetuadors del sexisme. En aquest sentit, no es tracta només de combatre els rols establerts, sinó que també s'ha d'acabar amb la superioritat d'allò masculí. La coeducació ha de permetre que les dones assoleixin les fites masculines i alhora ha d'equiparar-les amb les femenines,

el que implica ascendir la valoració social que es té de moltes d'elles. Com Alicia Murillo expressa: *“La cuestión no está en vestir a las niñas de guerreras,(que també) la verdadera revolución está en vestir a los niños de princesas”*.

Una educació amb perspectiva de gènere ha de plantejar-se interferir en les diferents distribucions espacials de l'escola, per tal de que les ocupacions i els jocs desenvolupats no estiguin dominats per un gènere sobre l'altre. Igual d'important és també influir en les relacions manifestades de conductes d'estereotips que es veuen, ja sigui en relació als comportaments verbals, com als no verbals.

D'aquesta manera, el treball de camp m'ha permès poder anar mostrant al llarg de l'article com el sexisme és encara visible en l'educació de la nostra societat. Tot i haver realitzat l'anàlisi en dues escoles públiques amb projectes educatius que miren de trencar amb els estereotips, s'ha mostrat com no s'evidencia de manera suficient. S'han assenyalat les dificultats per implantar mesures per a combatre el sexisme a l'escola per les especificats del context junt amb la inferior importància que es dona al tema, i s'ha vist com cal un replantejament general en l'ideari i de manera més concreta i especial en les pràctiques diàries.

6.- Bibliografia

- ACKER, S** (1995). “Teoría feminista y estudio sobre género y educación” Pp:63-76
“Profesorado, género y resistencia”, Dins *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*.
Barcelona: Narcea, pàg.119-136.
- ARTAL RODRÍGUEZ, M.** (2009). “Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo” dins *Acciones e Investigaciones Sociales* Pàg. 5-21
- BONAL, X** (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó
- CARRANZA AGUILAR, M^aEugenia** (2002). “Mujer y Antropología” dins *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, Pàg:21-32
- CONNELL, R.W.** (2006) *Escuelas y justicia social* Madrid: Morata.
- DEWEY, J.** (1994) *Democràcia i escola* Barcelona: Eumó.
- DÍEZ, C. & ESTEBAN, M.L** (1999). “Introducción” Dins Díez, C. & Esteban, M.L; coords., *Procesos globales de cambio. Estructuras, contextos y prácticas. Simposio de Antropología del género. (Primera parte), VIII Congreso de Antropología*, , Santiago de Compostela: Asociación Galega de Antropología. Pàg. 7-17

- FERRER SUSO, A.** (2011). *La coeducación en los métodos de ele para niñas y niños. Un estudio sobre sexismo en tres manuales*. Barcelona: Máster en formación de profesores de Ele. Universitat de Barcelona.
- GEERTZ, C.** (2003) [1973]. *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa
- GONZALEZ, A; CASTELLANOS, B.** (2003). *Sexualidad y Géneros: Alternativas para su educación ante los retos del siglo*. La Habana, Cuba: XXI, Editorial Científico-Técnica
- LOVERING A. & SIERRA, G.** (1988). “El currículum oculto de género” a *Revista de Educación México*.
- SANTOS GUERRA, M.A** (1996). “Currículum oculto y construcción del género en la escuela” a *Kikiriki Cooperación educativa*, nº 42-43.
- SANTOS GUERRA, M.A (coord.) G.Arenas, N.Blanco, R.Castañeda, G.Hernández Morales, C. Jaramillo, E. Moreno, M.Oliveira, M^a elena Simón.** (2000). “La transmisión de modelos sexistas en la escuela” Pàg. 11- 32, “Mujeres y Hombres para el siglo XXI: El sexisme en los libros de texto” Pàg. 119-146: dins *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- SPINDLER, G.D.** (1987). “The transmission of culture” dins Spindler, G D. (ed.), *Education and cultural process. Anthropological approaches*, Waveland Press, Inc. Prospect Heights-Illinois, 2^o edició, pàg. 303-334.