

## PRIMARIA

***La escuela actúa reproduciendo los roles sexuales y los estereotipos de comportamiento de cada género. Lo hace, además, de forma sutil e inconsciente: a través de la interacción cotidiana en el aula, de la utilización de los libros***

*de texto y de las expectativas que proyecta el profesorado y que eficazmente interiorizan niños y niñas. El sexismo es un problema que afecta directamente a la igualdad de oportunidades de los individuos, en la medida en que transmite mensajes que se traducirán después en posiciones diferentes en la estructura social. Pero es también un problema de desigualdad cultural, al imponer como única una forma de interpretar el mundo y reprimir o ignorar las manifestaciones cotidianas de la cultura femenina.*

# LA DISCRIMINACIÓN SEXISTA EN LA ESCUELA PRIMARIA

XAVIER BONAL\*

**E**ntre otros múltiples retrasos que ha sufrido históricamente la modernización de nuestro sistema educativo, una de las cosas que sin duda llama más la atención es la tardanza en el establecimiento de la escuela mixta. Hasta la Ley General de Educación de 1970, la escuela separada se legitimó ideológicamente en el marco de un régimen autoritario, régimen que nunca tuvo la necesidad de encubrir la diferencia de objetivos que debía tener la educación de hombres y mujeres, cuyas funciones sociales y privadas debían ser completamente diferentes. Ello se traducía en una lógica desproporción en lo que se refiere a la participación de ambos sexos en la educación postobligatoria y, por supuesto, en el mercado de trabajo.

Desde entonces, si nos centramos en estos indicadores, es obvio que nuestro sistema de enseñanza ha cambiado mucho. Las cifras de escolarización de las mujeres para educación secundaria y superior han alcanzado el nivel deseado de igualdad. Según datos del Instituto de la Mujer (1), en el curso 1987-1988 las mujeres representaban el 53,2% del alumnado de BUP y COU, el 44,9% en la Formación Profesional y el 50,5% en la Enseñanza Universitaria. El análisis del rendimiento educativo, por otra parte, demuestra cómo las chicas obtienen resultados ligeramente superiores que los chicos (un 78,1% de las chicas por un 73,2% de los chicos obtuvieron el graduado escolar en 1987), mientras que sus tasas de repetición de curso son más bajas que las de sus compañeros (un 2,8% de chicas por un 3,7% en 8º de EGB en el curso 1987-88). La incorporación de la mujer al mercado de trabajo ha aumentado de forma significativa, especialmente entre la década de 1980 y 1990, en la que se ha pasado de una tasa de actividad femenina del 27,1% a una del 33,3%.

Centrándonos únicamente en el sistema educativo, las diferencias, sin embargo, se siguen detectando, por un lado, en el nivel de escolarización femenina en los estudios superiores científico-técnicos. La participación de las mujeres en Escuelas Técnicas Superiores no alcanza el 20% del alumnado. Por otro lado, por lo que respecta a la Formación Profesional, sigue existiendo una marcada polarización por sexos entre opciones como automoción, electrónica, madera, etc., abrumadoramente ocupadas por chicos; y sanitaria, hogar o peluquería, opciones claramente femeninas.

A nivel formal, en una escuela que se define como democrática, no puede existir otra variable diferente al rendimiento académico que impida a los individuos elegir libremente el tipo de estudios que desean cursar. En el caso del marcado sesgo en términos de género que tienen los diferentes tipos de

estudios, el resultado de estas elecciones tiene algo de paradójico: quienes mejores notas obtienen (las chicas) renuncian a los tipos de estudios que exigen una nota mínima más elevada para su ingreso (estudios técnicos), y cuyo valor de cambio en el mercado de trabajo es claramente superior al de otro tipo de estudios, tanto en términos de remuneración como de estatus social.

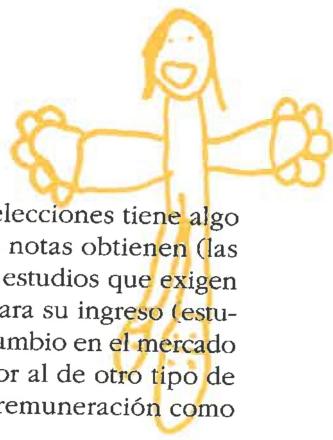
De este modo, la estructura de nuestro sistema educativo no solamente cumple eficazmente con la reproducción de las necesidades de producción (Bowles & Gintis, 1976), sino también con las necesidades de reproducción de una sociedad patriarcal, a partir de la posición pública y privada de las mujeres en la estructura social (Arnot, 1980).

Aunque este resultado no es ni mucho menos solamente un producto de la escuela, lo que parece realmente importante es analizar detenidamente qué es lo que ocurre en los centros educativos que convierten a la escuela en una institución tan eficaz para la reproducción de unas relaciones de género determinadas. Es decir, ¿qué es lo que ocurre dentro de las escuelas que lleva a las chicas a renunciar voluntariamente a opciones que les serían claramente beneficiosas individualmente? ¿Cómo se produce la socialización en la enseñanza primaria que convertirá a los niños en hombres protagonistas de la vida pública y enseñará a las niñas que su rol principal se desarrollará en la esfera doméstica? Algunos resultados sobre la transmisión cultural en el aula nos darán algunas pistas de cómo opera el sexismo en la vida educativa cotidiana.

### Las formas de manifestación del sexismo en la escuela primaria

El análisis de las formas de socialización diferenciadas entre niños y niñas es una cuestión que empieza a ser abordada por las ciencias de la educación a partir de los años 60 (2). Desde entonces, se han multiplicado los trabajos relacionados con la transmisión cultural de los géneros en la escuela mixta, principalmente en el mundo anglosajón. El análisis de los factores explicativos del sexismo en las aulas es básicamente abordado desde tres puntos de vista: las expectativas y actitudes del profesorado respecto a niños y niñas, la interacción en el aula entre docentes y alumnos y alumnas y la propia estructura y contenido del currículum.

Los trabajos sobre expectativas y actitudes del profesorado ponen de relieve la contradicción existente entre el tratamiento que se dice dispensar a niños y niñas y la realidad. En efecto, varios estudios subrayan cómo el profesorado afirma dar un tratamiento igualitario a niños y niñas (Pratt 1985, Subi-



rats y Brullet 1988, Stanworth 1981), y cómo en cambio los resultados relativos a la interacción con el alumnado arrojan diferencias significativas por sexo. Algunas experimentaciones referentes a las expectativas del profesorado respecto a niños y niñas ponen en evidencia cómo existen expectativas profesionales diferentes para chicos y chicas, especialmente en lo que se refiere a las capacidades para la realización de carreras técnicas (Spear 1985). Por otra parte, las actitudes sexistas, o la inexistencia de actitudes anti-sexistas del profesorado, se ponen de relieve al plantear alternativas de cambio a las situaciones educativas institucionalizadas, como el cuestionamiento de determinados contenidos del currículum o el cambio en el uso de determinados espacios (3). Estas tendencias son también confirmadas por Kelly *et al.* (1987).

Otras investigaciones confirman cómo existe en el profesorado una clara visión estereotipada de los géneros masculino y femenino (Stanworth, 1987). Ello se plasma en la diferente utilización de adjetivos utilizados para la caracterización de unos y otras. De este modo, los niños son considerados como activos, creativos, movidos, inmaduros, arriesgados, etc., mientras las niñas son dóciles, formales, pasivas, complacientes, cuidadosas, etc. El profesorado tiende además a valorar de forma muy distinta los estereotipos masculinos y femeninos. La infravaloración de lo femenino no es explícita, sino que se expresa sutilmente a través de la entonación o de la gesticulación en la caracterización del alumnado.

En definitiva, lo que ponen de relieve los diferentes estudios es cómo la transmisión de roles sexuales específicos y de comportamientos de género es realizada de forma inconsciente por el profesorado. En consecuencia, es lógico que éste se muestre escéptico ante la introducción de determinadas acciones para modificar situaciones sobre las cuales no se siente culpable.

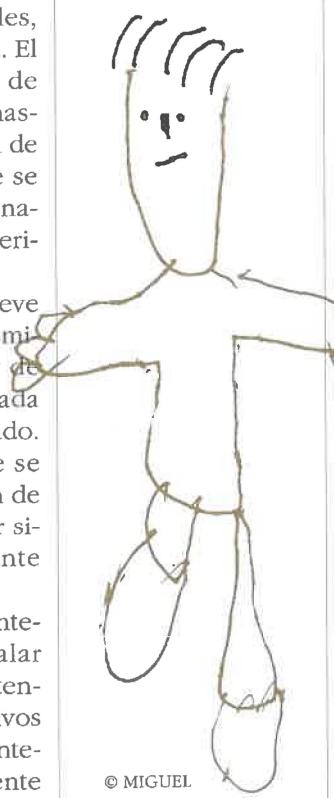
Sin embargo, los estudios sobre interacción en el aula coinciden en señalar cómo existe claramente una mayor atención a los niños en términos cuantitativos por parte del profesorado independientemente de su sexo e independientemente

**"La estructura de nuestro sistema educativo no solamente cumple eficazmente con la reproducción de las necesidades de producción, sino también con las necesidades de reproducción de una sociedad patriarcal"**

del significado de la interacción. En nuestro país, la investigación sin duda más completa a este respecto es la de Subirats y Brullet (1988). En un análisis realizado sobre 11 centros educativos catalanes de enseñanza primaria, estas autoras obtuvieron un índice de interacción docente/niña de 74. Es decir, por cada 100 palabras dirigidas a niños, se dirigían 74 a las niñas. Este índice general de sexismo en la enseñanza primaria se acentuaba en los casos de regulación del comportamiento, en los verbos de movimiento y en aquellas frases relativas a la organización del trabajo escolar. Es decir, los niños se convierten en los protagonistas del aula tanto para lo positivo (su trabajo es el importante) como para lo negativo (su comportamiento es más reprimido). Por otra parte, esta investigación también demostró cómo dentro de una interacción superior con los niños, el profesorado utilizaba un lenguaje más adjetivado para dirigirse a las niñas y una mayor presencia de diminutivos y superlativos que en el lenguaje utilizado con los niños.

Pero la existencia de sexismo en el aula no es una cuestión que recaiga únicamente sobre el discurso de maestros y maestras. En efecto, el propio comportamiento de niños y niñas y su participación voluntaria en el aula contribuye a que sean los niños quienes se conviertan en los únicos protagonistas de la vida escolar. En el caso de las niñas, existe un sesgo significativo entre sus recursos léxicos en el lenguaje escrito y su capacidad de expresión oral en situaciones colectivas. Es precisamente en las actividades escolares menos reguladas donde existe un índice más bajo de participación de las niñas (asambleas, 49 sobre 100, plástica, 38 y experiencias, 69).

El índice de participación voluntaria de las niñas (72) no varía significativamente respecto al índice general de género (74). Esto nos indica cómo existe una relación entre la atención que el maestro o maestra dirige a las niñas y la interiorización por parte de las niñas de esa menor dedicación a su persona. Este índice es especialmente bajo en el caso de manifestación pública de experiencias personales, mientras que no existe una pauta diferenciada específica entre



© MIGUEL

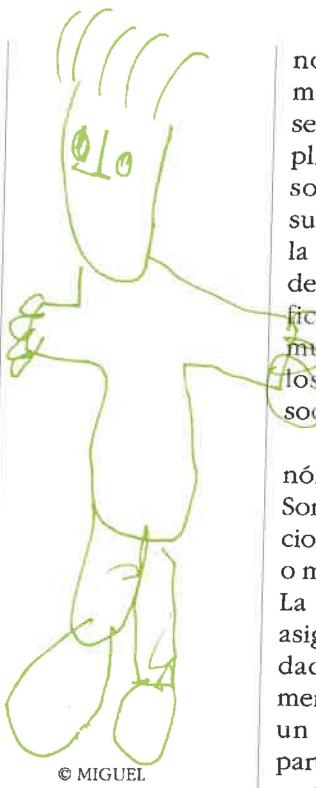
las intervenciones de las niñas referidas a la organización del trabajo escolar o hacia los conocimientos.

La menor participación de las niñas, en todo caso, no es debida a que exista un rechazo explícito por parte del docente. Las niñas, al igual que los niños, obtienen respuesta en dos terceras partes de sus intervenciones. Por el contrario, son las niñas quienes tienden a demandar la ayuda del maestro o maestra para resolver sus conflictos, mientras que los niños los resuelven de manera autónoma.

En general, estos datos nos indican cómo existe en las niñas una mayor dependencia de la presencia del maestro o maestra para tomar la palabra. Su participación pública se produce únicamente a partir de la concesión controlada de la palabra. La socialización en su género las conduce a inhibirse en la expresión de sus propias opiniones y a ser completamente incapaces de transgredir las normas establecidas.

Finalmente, un tercer aspecto a través del cual se proyecta el sexismio en la escuela es el carácter androcéntrico de los contenidos curriculares y de los textos. Estudios como los de Heras (1987) o Garreta y Careaga (1987) han demostrado el sesgo sexista que tienen los libros de texto de EGB. Estos y otros trabajos permiten identificar cómo la discriminación de género se manifiesta de tres formas distintas.

En primer lugar, la discriminación se detecta a través del lenguaje empleado en los textos, el cual se caracteriza por el uso constante del masculino como genérico, como única forma posible de caracterizar la presencia de ambos géneros; en segundo lugar, por la omisión absoluta de la presencia de las mujeres en la esfera pública y de sus contribuciones al desarrollo científico y humano; en tercer lugar, por la propia caracterización de los personajes masculinos y femeninos, tanto en el texto como en las imágenes. En los libros de lectura infantiles aparece generalmente una marcada diferenciación de roles sexuales entre hombre y mujer. En las representaciones gráficas de los libros de sociales de EGB, las figuras femeninas aparecen casi siempre en segundo plano, realizando labores básicas para la reproducción social, labores sin embargo que



**"El análisis de los factores explicativos del sexismio en las aulas es básicamente abordado desde tres puntos de vista: las expectativas y actitudes del profesorado respecto a niños y niñas, la interacción en el aula entre docentes y alumnos y alumnas y la propia estructura y contenido del currículum"**

no son consideradas como suficientemente importantes para incluir en la enseñanza de la historia. La historia que explicamos a los chicos y chicas de nuestra sociedad es la historia de los reyes, de sus batallas y conquistas heroicas. No es la historia de las formas de reproducción de la vida cotidiana, de las formas específicas de organización familiar y de la comunidad, y aún menos es la historia de los conflictos entre los distintos grupos sociales.

Pero los libros de texto no son un fenómeno aislado del currículum escolar. Son coherentes con las propias programaciones curriculares y con los objetivos más o menos explícitos de cada área curricular. La estructuración y organización de las asignaturas se realizan bajo una racionalidad masculina, una racionalidad instrumental, que convierte a los contenidos en un fin en sí mismos, no en un medio a partir del cual se facilite la educación. Las matemáticas, por ejemplo, no sirven al alumnado para resolver de forma lógica problemas de su cotidianidad, sino para disponer de los conocimientos necesarios para enfrentarse a los problemas matemáticos con los que se encontrarán en el siguiente curso. La educación física, tal como está organizada, contribuye más a fomentar la competitividad que a estimular la autosuperación o a educar la relación entre mente y cuerpo. La misma educación artística no se concibe como forma de sensibilización, sino como conjunto de asignaturas "marías" para ser realizadas en las peores horas del horario escolar.

**Las consecuencias negativas del sexismio en la escuela: un problema social y cultural**

El sexismio en la escuela, por lo tanto, se encuentra tanto en el currículum explícito como en el currículum oculto; en la distribución del espacio escolar y en el juego, en los textos y en la interacción profesorado/alumnado, en las propias relaciones entre niños y niñas en el aula, etc. Se trata de un problema, además, que en la mayor parte de los casos pasa desapercibido al propio profesorado y a otros agentes sociales. Las formas de producción y reproducción de la discriminación

*"La transmisión de roles sexuales específicos y de comportamientos de género es realizada de forma inconsciente por el profesorado"*

sexista permanecen ocultas bajo el barniz de los indicadores de rendimiento académico y de la baja conflictividad escolar femenina. La distribución de la opotatividad curricular es consecuencia de decisiones individuales tomadas libremente, y no se corresponden con los resultados escolares.

El sexismo, por lo tanto, opera a través de la transmisión de un sutil mensaje que lleva a las chicas a renunciar voluntariamente a un mayor protagonismo en el sistema educativo que les podría reportar un mayor protagonismo en el mundo de la producción. La escuela no actúa devaluando explícitamente el papel profesional de las mujeres, pero contribuye a definir culturalmente ambos géneros, asociando el género masculino a la producción y el género femenino a la reproducción. El resultado no es una coacción, sino la construcción y transmisión de unas pautas de comportamiento que son eficazmente interiorizadas por unas y otras, y que condicionarán las "libres" elecciones de los individuos en la sociedad y consecuentemente sus oportunidades vitales.

El problema se agrava todavía más si nos damos cuenta de que los géneros masculino y femenino no son solamente diferentes, sino que son también desigualmente valorados por la institución escolar y por la sociedad en general. En efecto, lo que resulta realmente importante en la escuela es preparar a los individuos para su vida productiva, tener los conocimientos necesarios para acceder a la educación postobligatoria y posteriormente a un trabajo bien remunerado. Es decir, el único modelo que existe y se transmite en la institución escolar es el masculino. Las funciones tradicionalmente ligadas a las mujeres, como el cuidado de los demás, el trabajo doméstico, el proporcionar sensibilidad y afecto, son más bien contemplados como aspectos de debilidad que como valores humanos que pueden y deben ser educados en el alumnado.

Estas consideraciones nos permiten ver cómo la discriminación sexista no es solamente una cuestión que repercute sobre la igualdad de oportunidades, en el sentido en que conduce a los individuos a optar por unas trayectorias vitales determinadas que les proporcionarán unas compensaciones económicas, sociales y culturales diferentes, sino que es también y principalmente un problema de desigualdad cultural.

En efecto, el hecho de que la escuela no proporcione el espacio social e institucional a los valores y

formas de vida que son propios de un grupo social concreto permite que podamos hablar de desigualdad cultural. La función normalizadora y homogeneización de la escuela tiene como consecuencia el rechazo de culturas diferentes a la cultura dominante. Cuando aparecen rasgos propios de culturas que interpretan la realidad según otro código, la escuela los trata como deficiencias de los individuos y no como formas diversas de ver y vivir el mundo.

La jerarquía de géneros es por lo tanto una jerarquía cultural que tiene importantes consecuencias sociales en la medida en que limita las posibilidades de acceso de un grupo social concreto, las mujeres, a determinadas posiciones de la estructura social. Tiene también consecuencias sobre las formas de vida de los seres humanos, al construir moldes de género a los que deben ceñirse los individuos, y cuya transgresión es socialmente considerada como una desviación.

Las niñas, por lo tanto, sufren las consecuencias de un modelo de escuela androcéntrico en dos sentidos: a través de la interiorización de unas expectativas personales que las lleva a renunciar a luchar por una mayor participación en la esfera pública, y a través de experimentar la contradicción entre las exigencias para el éxito que incorpora un determinado modelo de escuela y su propia forma de vida y lo que socialmente se espera de ellas. Sobre los niños, el sexismo actúa limitándoles el acceso a un conjunto de potencialidades de sensibilización, afectividad, y formas de conocimiento propias de género femenino. Su socialización dentro de los límites de la masculinidad les lleva a interiorizar cuestiones como el autocontrol sobre el afecto y la debilidad o sufrir la presión que supone la responsabilidad en el trabajo y en la familia.

### **Avanzar hacia la coeducación**

¿Cómo abordar pues desde la escuela una cuestión tan compleja como la de la discriminación sexista? ¿Cómo hacer comprender al profesorado que esta discriminación existe aunque no en su consciente? ¿Cómo luchar contra los textos, instrumento fundamental de la práctica docente? ¿Cómo pueden revalorizarse los valores y conocimientos tradicionalmente asociados al mundo femenino e incorporarlos al currículum escolar?

Estos interrogantes nos dan la medida de la distancia entre nuestra actual escuela mixta y lo que hipotéticamente debería ser una escuela verdaderamente coeducativa. En cualquier caso, teniendo en cuenta lo que hasta aquí se ha expuesto, lo que debe quedar claro es que el sexismo no es solamente un problema de igualdad de acceso entre ambos性es a

los recursos y demás oferta educativa. El sexismo es también una cuestión que atañe a las diferencias culturales, que son el resultado histórico de diferentes formas de vida desarrolladas por dos grupos sociales en diferentes condiciones de existencia.

La coeducación, en consecuencia, implica ir un paso más allá de la crítica del uso exclusivo del masculino genérico en el lenguaje y considerar la proyección social sobre la escuela de las jerarquías de género, de las relaciones de poder entre hombres y mujeres que se forman y reproducen en instituciones como la familia o el Estado. La igualdad de oportunidades en el más estricto sentido liberal es un objetivo parcial si de lo que se trata es de alcanzar efectivamente la plena igualdad entre hombres y mujeres, y no sólo de proporcionar las "mismas" posibilidades de acceso a unos y otras (Weiner, 1985).

Estas consideraciones nos sirven entonces para fijar las bases de lo que debe ser una acción educativa que se encamine hacia la construcción de una escuela coeducativa. Dos condiciones me parecen fundamentales.

En primer lugar, cualquier plan de acción que se pretenda efectivamente coeducativo debe plantearse a partir de la crítica del discurso patriarcal dominante para construir después nuevos objetivos educativos. Las acciones como el control del lenguaje de los centros educativos, la igualdad de participación de alumnos y alumnas en los diferentes órganos de gestión del centro, etc., resultan poco efectivas si se llevan a cabo de forma aislada, sin integrarlas en un objetivo definido. La naturaleza del problema de la definición y reproducción de los géneros en la escuela es esencialmente política; por lo tanto, es también política y no técnica la lucha para la superación de ese problema. Ello implica la necesidad de definir lo más explícitamente posible lo que los agentes educativos entienden por educación no sexista o coeducación. La utopía es inalcanzable si no se define en términos concretos.

En segundo lugar, cualquier intervención debe concentrarse en conseguir no solamente el cambio

en las prácticas del profesorado y del alumnado, sino también y básicamente cambios en la conciencia de los actores educativos y, consiguientemente, cambios en las actitudes de los mismos. Esto tiene la implicación fundamental de considerar al profesorado como el colectivo impulsor del cambio educativo en la escuela, como el agente pedagógico clave que puede llevar a cabo un cambio cultural en el propio centro.

Para ello, es necesario que sea el propio profesorado quien indague sobre su propia realidad, para luego actuar sobre ella.

La investigación-acción constituye, por lo tanto, la mejor forma de aproximarse a la realidad escolar para transformarla. A partir de la investigación-acción, el profesorado realiza un proceso necesario de objetivación de su realidad, pone en evidencia las contradicciones entre la realidad educativa que imagina y la que efectivamente es, descubre los sesgos entre sus representaciones teóricas y sus prácticas. La investigación-acción conlleva una organización democrática y colaborativa, en la que el profesorado comparte sus experiencias y conocimientos y reflexiona críticamente sobre los mismos. Supone asimismo un planteamiento del cambio educativo

que sitúa el poder de transformación en la base, alejándose de planteamientos verticales de cambio, en los que el profesorado aplica unas técnicas o nuevos conocimientos ajenos a su propia experiencia.

Las experiencias de investigación-acción en educación no sexista, concentradas casi todas en Gran Bretaña y Australia, han demostrado alcanzar un nivel importante de cambio de actitudes y prácticas educativas. Proyectos como el GIST (*Girls into Science and Technology*) o el GAOC (*Girls and Occupational Choice*) son ejemplos de estrategias de intervención educativa que han obtenido importantes resultados implicando a fondo al profesorado en el problema de la relación entre género y elecciones curriculares y profesionales del alumnado. En nuestro país, el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona está llevando a cabo por primera vez una experiencia piloto de investigación-acción en educa-



HERNANDO S. A.

ción no sexista en centros de primaria y secundaria. La experiencia está ofreciendo interesantes resultados y mostrando cambios sorprendentes en la disposición al cambio del profesorado.

### Conclusión

La coeducación es un objetivo todavía por alcanzar. La escuela, como hemos señalado, actúa reproduciendo los roles sexuales y los estereotipos de comportamiento de cada género. Lo hace, además, de forma sutil e inconsciente: a través de la interacción cotidiana en el aula, de la utilización de los libros de texto y de las expectativas que proyecta el profesorado y que eficazmente interiorizan niños y niñas. El sexismo es un problema que afecta directamente a la igualdad de oportunidades de los individuos, en la medida en que transmite mensajes que se traducirán después en posiciones diferentes en la estructura social. Pero es también un problema de desigualdad cultural, al imponer como única una forma de interpretar el mundo y reprimir o ignorar las manifestaciones cotidianas de la cultura femenina.

Estas características específicas de la reproducción de los géneros en la escuela mixta tienen consecuencias sobre las estrategias de acción en el aula. La investigación-acción es la mejor forma de abordar desde la escuela la problemática del sexismo: investigar desde una perspectiva crítica sobre la organización escolar, la estructura y contenidos del currículum, los criterios implícitos en la evaluación, etc., provoca la reconstrucción de los principios que guían la organización de las prácticas educativas; tiene por lo tanto, efectos sobre la conciencia de los actores educativos y sobre su disposición a la transformación.

Los profesionales que investigan sobre educación, normalmente alejados de los problemas con los que se enfrentan los propios agentes educativos, deberían contribuir con sus conocimientos a la elaboración de proyectos encaminados a eliminar el sexismo y otras formas de discriminación que produce nuestro sistema educativo. Establecer formas de colaboración entre Universidad y centros educativos, en colaboración con las Administraciones y otros organismos educativos, es

**"Los estudios sobre interacción en el aula coinciden en señalar cómo existe claramente una mayor atención a los niños en términos cuantitativos por parte del profesorado independiente- mente del significado de la interacción"**

un trabajo todavía por hacer y que debería constituir la dedicación principal de la investigación educativa en el futuro.

### Notas

(1) Todos los datos están extraídos de *La Mujer en Cifras*. Instituto de la Mujer, Madrid, 1991.

(2) (Brophy & Good, 1974) sintetizan los resultados de estos trabajos.

(3) Estos datos corresponden a los primeros resultados de una investigación en curso que se está llevando a cabo desde el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

(\*) Xavier Bonal es profesor del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona (teléfono de contacto: 93 - 581 24 21)

### Referencias bibliográficas

- ARNOT, MADELEINE (1980): "Socio-cultural Reproduction and Women's Education" en Deem, Rosemary (ed.) *Schooling for Women's Work*. Routledge & Kegan Paul. London.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*. Basic Books. New York.
- BROPHY, J. E. & GOOD, T. L. (1974): *Teacher-Student Relationship. Causes and Consequences*. Holt, Rinehart and Winston.
- GARRETA, NURIA & CAREAGA, PILAR (1987): *Modelos femenino y masculino en los textos de EGB*. Instituto de la Mujer. Madrid.
- HERAS, PILAR (1987): "El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña", en *La investigación en España sobre mujer y educación*. Instituto de la Mujer. Madrid.
- KELLY, ALISON et al. (1987): "Traditionalists and Trendies: teacher's attitudes to educational issues", en Arnot, Madeleine & Weiner, Gaby (ed.) *Gender Under Scrutiny*. The Open University Press. Londres.
- PRATT, JOHN (1985): "The Attitudes of Teachers", en White, Judith et al. (ed.) *Girls Friendly Schooling*. Routledge. London.
- SPEAR, MARGARET GODDARD (1985): "Teacher's attitudes towards Girls & Technology" en White, Judith et al. (ed.) *Girls Friendly Schooling*. Routledge. London.
- STANWORTH, MICHELLE (1981): *Gender and Schooling*. Unwin Hyman. London.
- STANWORTH, MICHELLE (1987): "Girls on the Margins: A Study of Gender Divisions in the Classroom", en Arnot, Madeleine & Weiner, Gaby (ed.) *Gender Under Scrutiny*. The Open University Press. Londres.
- SUBIRATS, MARINA Y BRULLET, CRISTINA (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer. Madrid.
- WEINER, GABY (1985): "Equal Opportunities, Feminism and Girl's Education: Introduction", en Weiner, Gaby (ed.): *Just a Bunch of Girls*. Milton Keynes: Open University Press.

