

UN RETO DE EXTRAORDINARIA ACTUALIDADE: EDUCAR PARA A IGUALDADE

Ana IGLESIAS GALDO
Facultade de CC. da Educación
Universidade da Coruña
anai@udc.es

“El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (LOVG, 2004, Art. 4)

“El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad” (LOU, 4/2007, de 12 de abril, Preámbulo)

Introdución

Na actualidade, hai certa tendencia a dar por suposta a igualdade, tamén a de xénero. Asíntese que está instalada definitivamente na nosa sociedade, froito dunha organización social que, como a nosa, se define democrática. Pensar que na actualidade non existe desigualdade en función de sexo explica parte de certas resistencias a querer tratar esta temática, e moito máis a considerala como un asunto prioritario. Este non facer nada, como apunta Nieves Blanco: “equivale a soste e reproducir unha orde patriarcal, masculina, que agora xa non se presenta descarnada, senón que pretende representar tamén, incluíndoo, o feminino” (2001:14).

A realidade social recollida en diferentes investigacións, informes e memorias demostra que, lonxe de ser un problema de épocas pasadas, as relacións de xénero están de rabiosa actualidade, o que obriga a seguir analizando como se constrúen, reproducen, resisten e producen.

Das institucións que contribúen á reprodución de certos sexismos destacan: as familias, formalmente democráticas pero con vestixios patriarcais; os programas, deportes e xogos ligados ao tempo de ocio infantil e adolescente; os medios de comunicación, especialmente a televisión, no seu afán de crear ávidos

consumidores; pero tamén os centros escolares, formalmente coeducativos e con fortes reminiscencias do modelo mixto.

Estas redes, formais e informais, vehiculan modelos determinados de entender e sentir o feminino e o masculino mediante normas, valores e actitudes que contribúen, en gran medida, á reprodución da orde social existente, tamén no que ten de inxusto e discriminatorio. Entre outras cuestións, é a través destas instancias como mozas e mozos aprenden a interiorizar o camiño que han percorrer para ir construíndo a súa identidade social que é, en definitiva, a que permite vivir na sociedade de que formamos parte e que responderá, en maior ou menor grao, a ese modelo que se inventa e impón como necesario para cada un dos dous sexos que se recoñecen.

Non pretendemos defender que rapazas e rapaces na súa totalidade reproduzan fielmente os modelos xenéricos presentados como referentes para unhas e para outros; o que pretendemos é visibilizar a persistencia dos tipos, dos moldes que se usan, que usamos, máis ou menos conscientemente, como referentes do “deber ser”.

Se pensáramos que, en función do sexo, se copiaran fiel e automaticamente tales mandatos, poderíamos deducir que as diferenzas pertencen á orde da natureza; pero dado que a realidade dá marxe para aprender con independencia de xénero -sempre que se dean as condicións axeitadas-, deixaremos a un lado os factores derivados da dotación xenética e centrarémonos nos socioculturais. É con estes cos que o profesorado poderá crear condicións para practicar a igualdade que, maticemos, non é o mesmo que educar igual a todo o alumnado.

Desafiar esta desigualdade require dun modelo crítico que detecte os elementos culturais onde habitan explícita e implicitamente diferentes formas de sexismo. No ámbito educativo, para responder a un modelo de educación inclusiva, necesítase do paradigma feminista que, como teoría crítica reflexiva, proporcionará os recursos para identificar e, polo tanto, para desafiar os mecanismos a través dos que se configuran as identidades sexuadas.

A estas alturas, o profesorado que non quere ser sexista, reclama o feminismo como “aquela tradición política da modernidade, igualitaria e democrática, que mantén que ningún individuo da especie humana debe ser excluído de calquera ben e de ningún dereito a causa do seu sexo (...) Feminismo é pensar normativamente como se o sexo non existise ou non fose relevante... pero necesítase porque *si* existe, *si* é normativo e ademais *sempre* é parcial e sempre da mesma maneira: en contra das oportunidades das mulleres e dos seus dereitos” (Amelia Valcárcel, 2009: 214).

O profesorado feminista creará as condicións para que a rede de que forma parte, máis alá das aulas, opte por interrogar os xéneros e desnaturalice con precisión as pautas culturais, isto é, os mandatos específicos que se supón

deben cumprir as persoas dun e doutro sexo para seren “auténticas mulleres” ou “auténticos homes”. É consciente de que, ao seren interiorizados desde a infancia, estes mandatos pasan a formar parte da personalidade, dos gustos e desexos, das capacidades e expectativas, e tamén dos temores, pois, como apunta Marina Subirats: “a sociedade castiga duramente as persoas que non actúan de acordo con estes mandatos tan potentes” (2008: 315).

Pero unha parte do profesorado é cego ao xénero e, por tanto, practica o sexismo baixo diversas formas. Pensando neste sector, repasaremos saberes, destrezas, actitudes ou valores que, baixo o convencemento de educar para a igualdade, as investigacións demostran que producen efectos sexistas por transmitir identidades de xénero aínda dicotomizadas. Propoñemos, seguindo o convite de Celia Amorós (2005: 304), identificar algúns dos fíos de cor de rosa tecidos nas redes educadoras, que son as liñas e direccións en que poderemos puntear os fíos violeta.

1. Opinións informais como punto de partida

No marco da programación de actividades “Aprender en Coruña”, durante o curso 2008-2009, a Concellaría de Igualdade e Participación Cidadá desta cidade ofertou para os centros escolares diferentes obradoiros, dirixidos ao alumnado de educación secundaria obrigatoria, co fin de afondar sobre o imaxinario da mocidade en relación coa igualdade *versus* violencia de xénero.

A información recollida en memorias e avaliacións realizadas sobre os obradoiros a través da observación participante, de enquisas e cuestionarios, dá boa conta das opinións, dúbidas, disposicións, resistencias e mesmo críticas ante a reflexión sobre estas temáticas, tanto do alumnado como do profesorado participante.

Son estas opinións espontáneas, non especialmente meditadas, as que ofrecen pistas sobre como e onde aprende o alumnado determinados códigos con base na diferenza sexual: relacións, espazos, linguaxe, expectativas, tipos de actividades de ocio, formas de traballo e agrupamento nas diferentes actividades, resolución de conflitos etc.

Son tamén reveladoras as resistencias da xente nova, en especial dos rapaces, a profundar sobre este asunto, ao non consideralo un tema que lles afecte e insistir na idea de que as súas relacións son persoais e non sexuadas.

Deixaremos a un lado o conquistado, reflectido nas opinións do profesorado especialmente competente nesta temática, para apoiarnos nas voces que exemplifican que a igualdade aínda pertence ao ámbito da utopía:

- Resulta claramente insuficiente o tempo dedicado aos obradoiros, percibidos como actividades puntuais e desconexionadas dos outros saberes escolares.

- O tratamento educativo desta temática depende de iniciativas individuais, non sempre asumidas por toda a comunidade educativa, polo que o alumnado pode non recibir ningunha formación sobre esta.
- A crenza xeneralizada de que hoxe xa hai igualdade.
- Disparidade de criterios á hora de definir determinadas prácticas como sexistas ou non sexistas.
- Pasividade/complicidade ante a presenza de condutas claramente sexistas.
- Unha parte do profesorado percibe as súas actuacións como neutras ao xénero, diluíndo a dimensión social das relacións: *Yo trato igual a todo el mundo. Yo trato con personas, no con sexos. A mí me da igual que se trate de un chico o de una chica.*
- Asíse que unha proposta socializadora neutral e igualitaria exerce unha socialización non diferenciada en canto ao xénero.
- Resistencias e mesmo hostilidade –en forma de burlas– dunha parte do alumnado, en especial dos rapaces, cando se fai referencia ao movemento feminista.
- A maioría do alumnado asume a heterosexualidade como norma á hora de establecer relacións amorosas, interpretando as relacións non heterosexuais como anormais, malas e mesmo amosando certa hostilidade respecto a este tipo de relación. Ademais, os adolescentes non perciben as opinións homófobas como comportamentos sexistas.
- Os rapaces tenden a acaparar o protagonismo nos debates, fronte á pasividade ou ao apoio das súas intervencións por parte das rapazas.

2. Como ensinar con (in)dependencia de xénero?

Existe unha gran cantidade de feitos sociais que condicionan individual e colectivamente a vida das persoas e a educación é, sen lugar a dúbida, un dos mecanismos con máis poder na definición das identidades.

Entenderemos a educación na súa perspectiva máis ampla, apoiándonos nalgúns das definicións apuntadas por Victoria Camps: “A educación é máis que nada, e ante todo, un proceso de socialización que fai posible a integración de cada un en sociedade, a educación inducirá a ser normal, a adoptar os costumes ao uso” (1990). “Educar non é só instruír, senón formar o carácter ou formar a persoa. A educación desenvólvese en torno a unha idea da persoa e da cultura que se quere conservar e transmitir. Así, educar supón exercer unha certa autoridade: a autoridade de quen ten experiencia e saber para ensinar que tipo de condutas son as máis convenientes para a democracia e a convivencia

pacífica” (1996: 89). “Educar, *educere*, quiere decir extraer da persoa o mellor que leva dentro. Acorde con esta idea, educar non é só transmitir uns contidos instrumentais que se supón que serán máis ou menos útiles ou inculcar uns hábitos e unhas rutinas determinadas. Educar comporta, ao tempo, o esforzo de activar ou potenciar todo aquilo que a persoa poderá dar de si” (2008: 22).

A través das diferentes institucións socioeducativas, rapazas e rapaces interiorizan os referentes que se lles presentan como modelos de actuación, formándose unha idea do tipo de comportamento que se espera delas e deles, pois os espazos de convivencia, relación ou socialización, á marxe de que teñan como función primordial a aprendizaxe de determinados saberes, son invariablemente transmisores de normas, principios, valores e regras.

Dado que as prácticas educadoras son, en palabras de José Gimeno, tamén de enculturación: “os cidadáns non nacen como tales, senón que se fan a través da cultura” (2001: 163), imos investigar se as relacións escolares, asumidas como neutras, están ou non atravesadas por prexuízos e estereotipos de xénero.

Interesa focalizar a escola, dado que, lonxe de ser unha institución educadora calquera, é un referente, un exemplo do que se debe aprender; o lugar que transmite os modelos correctos de saber, de conduta e de hábitos, isto é, do que se debe chegar a ser. Por esta razón, ao ser un dos contextos que máis traballa intencionadamente a igualdade, é tamén un bo lugar para ver os recantos onde permanecen agachados os sexismos. Vexamos algúns.

2.1. Valores con distinto valor en función do sexo¹

É necesario seguir (de)mostrando como, aínda non estando escrito en ningunha normativa, a escola ensina que, en función do sexo, hai valores máis apropiados para unhas persoas que para outras. Lonxe de mirar para outro lado, hai que seguir demostrándoo, ata asegurar que ninguén participe deste vello e inxusto costume.

Estudos de pedagogía demostran que, aínda que rapazas e rapaces comparten moitos espazos, ao redor dos seis, sete ou oito anos, os nenos empezan a separarse daquilo que consideran ou interpretan como de nenas. Esta decisión “libre” de ocupar distintos espazos, favorece que unhas e outros aprendan unhas regras diferentes das regras comúns, co agravante de que esta separación sexual aumenta coa idade: *Lo de chicas es un tanto aburrido. No pretenderás que me tengan que gustar las películas románticas. Los chicos son un poco brutos.*

¹ Lourdes GARCÍA e Purificación HUERTAS, 2001; Myriam MIEDZIAN, 1995; Marina SUBIRATS e Amparo TOMÉ, 2007

Os rapaces non queren parecerse ás nenas, queren ser distintos, pero ademais de que os varóns sexan máis remisos a recoñecerse en trazos que veñen caracterizando as mulleres que á inversa, frecuentemente teñen tamén máis necesidade que as nenas de identificar certas actividades como masculinas ou femininas; e non só asumen certa dominancia sobre as actividades que identifican como masculinas, senón que evitan aquelas identificadas como femininas.

Como exemplos de valores culturais fortemente sexualizados, aínda na actualidade son especialmente visibles as diferenzas en canto ao repertorio emocional e á competitividade.

As institucións sociais en xeral, e o sistema educativo en particular, valoran a competitividade e animan especialmente os nenos. Os nenos, nesas regras non escritas, aprenden que non se trata só de ser mellor, senón de ser mellor que os demais. Esa presión para querer ser o primeiro en todo: o máis forte, o máis intelixente, e especialmente o máis valente, son trazos que o sistema educativo contribúe a premiar.

Pero aprender a gañar a toda costa leva consigo renunciar a unha parte da emotividade e dos sentimentos. A dobre aprendizaxe de ter espírito gañador e, ao mesmo tempo, de renunciar a unha parte da emotividade, como condición para asumir a masculinidade, explican a aprendizaxe doutro trazo esixido aos rapaces: o desenvolvemento das actitudes violentas.

Cando os nenos protagonizan golpes, pelexas ou burlas non sempre son vistos como comportamentos violentos nin por eles, nin polas persoas adultas, e mesmo en determinados contextos poden ser interpretados como formas de demostración de afecto e amizade e que se corresponderían con outras usadas polas nenas: bicos, apertas, contactos corporais suaves ou mesmo collerse da man.

Debería chamarnos a atención o feito de que, a medida que os nenos medran, estas segundas formas de relación van desaparecendo do seu repertorio comportamental por ser interpretadas como de nenas, non só polos nenos, senón tamén e, unha vez máis, pola sociedade no seu conxunto.

2.2. Diferenzas de trato e protagonismo infantil²:

Nos espazos educativos, diferentes formas de protagonismo infantil como ter bo comportamento ou xerar un conflito, obteñen por parte das persoas adultas respostas de aceptación, loanza, indiferenza ou mesmo desaprobación.

² Alicia MIYARES, 2006; Jurjo TORRES, 2008; Pilar BALLARÍN, 2008; Amelia VALCÁRCEL, 2009

Nas aulas, a visibilidade do alumnado adopta dous tipos de conduta: ben en forma de ruídos, alborotos, conflitos, ou interrupción das clases, ben pedindo permiso, sendo estudosa, sendo ordenada e prestando atención. As investigacións constatan que os rapaces cobran un maior protagonismo nas accións de protesta, presentando reclamacións de forma esixente, nas accións agresivas, participando en pelexas e provocando altercados e, en xeral, en intervencións acaparadoras de protagonismo.

Como norma xeral, as chamadas de atención protagonizadas polos rapaces adquiren un protagonismo específico, ao facérense máis visibles para as persoas adultas que as desenvolvidas polas rapazas. Dado que as relacións entre alumnado e profesorado están frecuentemente condicionadas pola maior visibilidade das condutas de tipo disruptivo, comportamento máis frecuentes nos rapaces que nas rapazas, dáse unha maior interacción do profesorado cos nenos.

Así, aos nenos fálaselles máis tempo e con maior *feedback*, con máis loanzas e apoio instrucional que ás nenas, o que fai que os nenos se animen a facerse notar na aula e, correlativamente, esta falta de atención do profesorado en relación con elas e a súa aprendizaxe leva a que amosen menos interese por competiren, por seren protagonistas, por pretenderen ser líderes.

Pero este trato desigual ten outro efecto non menos sexista: considerar os rapaces como principal referente da aprendizaxe, situando as rapazas nun grupo subsidiario desta. Así pasa por exemplo cando, ao falar dos problemas da escola, se xeneralizan os protagonizados maioritariamente polos rapaces como se afectasen a todo o alumnado con independencia de sexo; tamén cando se usa como referencia de protagonismo aquel que é máis practicado polos nenos, caracterizado por un maior movemento e dinamismo e, correlativamente, se percibe o practicado polas nenas como “aburrido” ou “demasiado tranquilo”.

Cabe destacar tamén as diferenzas de comportamento adulto en relación coa maior ou menor permisividade a respecto das condutas disruptivas protagonizadas por menores en función do seu sexo. Obsérvase unha maior permisividade cando son os rapaces os que as protagonizan.

A maior tolerancia social ante este tipo de manifestacións virís, a valoración de normalidade deste tipo de condutas cando se dá entre os rapaces -de se dar nas rapazas produce máis preocupación e mesmo alarma social-, favorece unha aprendizaxe de relación entre iguais que se converte nun hábito sexista cotián.

O tratamento diferenciado, isto é, o nivel de maior ou menor aceptación deste tipo de condutas dependendo do sexo de quen as protagoniza, dá como resultado que os rapaces adquiren menor competencia emocional de autorregulación, reforzando o carácter impulsivo. Ademais, a gran tolerancia social ante condutas virís que supoñen minimizar os riscos, a valoración de normalidade deste tipo de condutas, cando se dá entre eles, como apunta Marina

Subirats (2008), favorece unha aprendizaxe de relación que se converte nun hábito cotián e que, posteriormente, na adolescencia ou na xuventude, cando se dispón de máis medios: coches, deportes de risco, drogas, entraña un elevadísimo risco, de que son vítimas, sobre todo, os varóns.

Por último, é de salientar que un dos ámbitos que privilexia claramente a masculinidade tradicional é o deporte, xeralmente moi asentado no modelo tradicional hexemónico: maior variedade, cun maior protagonismo e con máis referencias sociais. Coidado! Non queremos dicir que o deporte favoreza a masculinidade máis rancia. O que queremos é provocar a reflexión sobre dos valores, sobre dos modelos de educación que latén baixo a práctica deportiva.

2.3. Maior ou menor éxito escolar³

As rapazas teñen mellor rendemento, sacan mellores notas, abandonan menos, esfórzanse e estudan máis e por máis tempo; é dicir, hai máis mozos que mozas que repiten, que non rematan a secundaria, que non se licencian. Non só os resultados finais, senón toda a estadía na escola é mellor para as rapazas que para os rapaces. Máis rapaces que rapazas asisten ás aulas porque os obrigan. A elas gústalles máis estudar, viven a traxectoria escolar ligada á promoción persoal, profesional e cultural; acéptana como garantía de éxito persoal que rompe definitivamente co rol tradicional e prepara o camiño para unha autonomía persoal e económica na vida adulta.

Moitos rapaces non aceptan a escola precisamente porque non os distingue de forma diferente, porque os valores e modos da escola non son o suficientemente duros e masculinos como para contribuír a fixar a súa identidade de xénero diferencial. Os rapaces distraéanse máis, acatan menos as normas, desanímense con facilidade, abúrense máis, teñen peor rendemento académico e amosan máis indiferenza ante a aprendizaxe escolar.

Dado que as rapazas están máis formadas, poderíamos concluír que teñen máis éxito escolar que os rapaces. Pero a realidade unha vez máis é teimuda e demostra que, a pesar de que o rendemento académico dos rapaces é menor que o das rapazas, eles adquirirán maiores postos de responsabilidade, terán máis iniciativas profesionais e, en maior medida, exercerán as profesións para as que se formaron.

Poderíamos aducir que isto xa non é competencia do sistema educativo pero sería tamén unha dedución falsa. A igualdade é un dos principios que lexítima a existencia mesma do sistema educativo desde o seu nacemento ata os nosos días. A escolarización obrigatoria asume o obxectivo de remover todos

³ M.^a Elena SIMÓN 2001; Lourdes GARCÍA, 2001; Marina SUBIRATS e Amparo TOMÉ, 2007; Pilar BALLARÍN, 2008

os obstáculos que puidesen impedir o éxito dunha parte do alumnado nesta etapa, por estar configurada para ser superada por todo o estudiantado, polo que, no caso de detectarse algún freo no camiño á igualdade, ben durante (no caso dos rapaces), ben na saída (no caso das rapazas), é de xustiza loitar en sentido contrario.

Por este motivo, é de ver como as rapazas, a pesar de obter maiores logros educativos que no pasado, continúan aprendendo a ocupar un lugar secundario na sociedade: menos ingresos que os homes, vítimas de violencia machista, dificultade de acceso a cargos de responsabilidade, especialmente no ámbito da empresa, tratadas como “cotas” cando os ocupan, asumindo o grosso das tarefas domésticas, con escasa rebeldía persoal. Unhas e outros non aprenden con independencia de sexo a gañar, a perder, a competir, a sentir.

As motivacións e os intereses profesionais distintos dos homes e das mulleres xiran en torno aos roles de xénero. Como explican Milagros Sainz e Ana González (2008: 237), as persoas toman decisións racionais sobre o seu futuro académico e profesional, de forma que as eleccións finais dependen do valor que se asigne aos diferentes estudos e ás conseguíntes profesións. O valor que se asigna aos estudos depende de canto se goza coas tarefas e coas materias relacionadas con eles –a motivación intrínseca–; da importancia que os ditos estudos teñen para esas persoas; da utilidade que se lles atribúe para acadar metas persoais e profesionais, tanto a curto como a longo prazo –a motivación extrínseca–; e dos custos que leva consigo embarcarse nos ditos estudos, en termos de tempo e esforzo. As investigacións demostran que homes e mulleres non asignan o mesmo valor ás mesmas tarefas nin ás mesmas actividades, o que explicaría en gran parte as diferenzas de xénero á hora de tomar decisións sobre os estudos ou profesións.

3. Coeducación ou como aprender con independencia de xénero

Pensar na igualdade de xénero como contido cultural incorporado na sociedade esixe que todas as institucións sociais asuman como seu este reto, considerándoo como un dos asuntos prioritarios porque “non se trata unicamente de que logremos comer un anaco máis grande do pastel (que existan máis leis ‘a favor da muller’, máis mulleres avogadas, xuízas, deputadas, máis estudos que falen do sector feminino da poboación), senón que realmente do que debemos ocuparnos para lograr verdadeiros cambios é de cambiar a receita, ou sexa, de buscar e incluír outros ingredientes ata agora ausentes (a perspectiva de xénero, os métodos non sexistas de investigación), de maneira que sexamos

parte de todos os anacos do pastel e non nos conformemos unicamente cunha repartición máis 'igualitaria' dun pastel con receita androcéntrica"⁴.

O feito de considerar importante os sexismos, como contidos culturais discriminatorios, posibilita desafiar o modelo sexista actual e converter todas as institucións transformadoras que despracen os modelos sexuados, pero tamén os sociais e incluso os económicos, a favor doutros que xiren arredor das persoas, unha vez superados os xéneros a elas adscritos. Esta é a razón por que, para facer coeducación, necesitamos equipármolos dun marco teórico feminista que é, por definición, unha teoría crítica reflexiva e é, necesariamente, nuclear en todo proxecto de transformación social que busque unha nova orde social, situando a igualdade no seu centro, dado que nos proporcione os recursos para identificar e, polo tanto para desafiar, os mecanismos a través dos que se configuran as identidades sexuadas.

A coeducación toca o asunto amplo e complexo da educación sexista. Educar en coeducación significa educar sobre a igualdade entre os sexos. Educar en coeducación consiste en adquirir un conxunto de coñecementos, habilidades, actitudes, valores e disposicións que axuden a non asumir os roles determinados pola ideoloxía, normas e estereotipos sexuais. Necesariamente procederemos a desactivar as identidades 'ser home' 'ser muller'⁵.

Pero como suxerimos noutros traballos⁶, introducir a perspectiva feminista no traballo docente non é doado, obriga a buscar espazos e tempos para a formación, a reflexión, o debate e a innovación. Non é esta unha temática cómoda, lúdica, para a diversión ou descanso. Incomoda, porque lonxe de producir asepsia, toca os modos de ser e de relacionarnos co mundo. Toca a biografía persoal: que ten tanto de sociocultural! Pero un profesorado esixente e comprometido, lonxe de dar por suposta a igualdade, debe contribuír a poñer en práctica propostas descaradamente antisexistas. Este é o noso reto: poñer a coeducación de actualidade.

⁴ Rosalía CAMACHO (1992): "Presentación", en FACIO, Alda, *Cuando el género suena cambios trae (Metodología para el análisis de género del fenómeno global)*. Costa Rica: ILANUD, Proyecto 'Mujer y justicia social'.

⁵ Alicia MIYARES (2006): "Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía", en Rosa COBO (ed.) *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Catarata, p. 43

⁶ Ana SÁNCHEZ BELLO e Ana IGLESIAS GALDO, 2008

Bibliografía

AMORÓS, Celia (2005): “Globalización y orden de género” En AMORÓS, Celia e DE MIGUEL, Ana (eds.), *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo*. Madrid: Minerva.

APPEL, Michael (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y género en educación*. Barcelona: Paidós

ASKEW, Sue e ROSS, Carol (1991): *Los chicos no lloran: El sexismo en educación*. Barcelona: Paidós.

BALLARÍN, Pilar (2001): “La coeducación hoy” En BLANCO, Nieves (coord.), *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal, p: 21-40

BALLARÍN, Pilar (2006): “Políticas de igualdad entre hombres e mujeres en educación” en SÁNCHEZ, Ana, (coord.): *Políticas públicas de igualdad. Perspectiva de género*. Santiago: Laiovento, p:126-146

BALLARÍN, Pilar (2008): “Retos de la escuela democrática” En COBO, Rosa (ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata, p: 151-186

BLANCO, Nieves (coord.) (2001): *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.

CAMPS, Victoria (1996): *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo

CAMPS, Victoria (2008): *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Península.

COBO, Rosa (2008) (ed.): *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata

GARCÍA, Lourdes e HUERTAS, Purificación (2001): “Trabajando desde la coeducación transformamos la situación” En BLANCO, Nieves (coord.), *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal, p: 71-85

GIMENO SACRISTÁN, José (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata

MIEDZIAN, Myriam (1995): *Chicos son, hombres serán. Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid: Horas y horas.

MIYARES, Alicia (2006): “Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía” en COBO, Rosa, (Ed.) *Interculturalidad, feminismo y educación*, Madrid: Catarata.

SAINZ, Milagros e GONZÁLEZ, Ana (2008): “La segunda brecha digital: educación e investigación” en CASTAÑO, Cecilia (dir.), *La segunda brecha digital*, Valencia: Cátedra.

SÁNCHEZ, Ana e IGLESIAS, Ana (2008): “Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción” En COBO, Rosa (ed.): *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata, p: 123-149.

SÁNCHEZ, Ana (2006): *Políticas públicas de igualdad. Perspectiva de género*. Santiago: Laiovento.

SIMÓN, M.^a Elena (2001): “Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta” En BLANCO, Nieves (coord.), *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal, p: 59-70

SUBIRATS, Marina e TOMÉ, Amparo (2007): *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

SUBIRATS, Marina (2008): “La masculinidad hoy: un género obsoleto” En VV.AA. *Actas del Congreso internacional e interdisciplinar Mundos de Mujeres Women's World 2008: La igualdad no es una utopía. Nuevas fronteras: avances y desafíos*. Universidad Complutense de Madrid.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2008): *Multiculturalismo anti-racista*. Porto: Profedic,oes.

VALCÁRCEL, Amelia (2009): *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra. Colección Feminismos.