

La transmisión del androcentrismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje formales (II)

Emilio José Acevedo Huerta

1. Introducción

El presente artículo se presenta como continuador del ya publicado en el número de marzo de 2010. Tras la delimitación conceptual nos adentramos en el papel que juega la escuela en la transmisión del sesgo androcéntrico. A través de los trabajos por distintos autores analizaremos qué papel juega la escuela en el proceso y, en gran medida, cómo se define el propio proceso. Es este segundo paso el necesario para el siguiente, en el que nos detendremos en los contenidos y en el propio continente como elementos actuantes en el proceso de transmisión de nuestro objeto de estudio.

2. El papel de la escuela en la transmisión del androcentrismo

Monserrat Moreno nos fija el concepto de androcentrismo. Para ella el androcentrismo consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer la justicia, de gobernar el mundo. Es precisamente esta mitad de la humanidad la que posee la fuerza (los ejércitos, la policía), domina los medios de comunicación de masas, posee el poder legislativo, gobierna la sociedad, tiene en sus manos los principales medios de producción y es el dueño y señor de la técnica y de la ciencia.

Hay un prejuicio muy extendido que consiste en creer que la visión androcéntrica del mundo es la que poseen los hombres, pero esto no es así, en realidad es la que posee la inmensa mayoría de los seres humanos, hombres y mujeres, educados en esta visión y que no han podido o no han querido substraerse a ella.

El androcentrismo supone, desde el punto de vista social, un cúmulo de discriminaciones y de injusticias hacia la mujer que no se tolerarían en ningún otro grupo humano. Si la mujer lo tolera es porque ella misma participa del pensamiento androcéntrico y tiene inconscientemente aceptados todos sus tópicos, es más, en

multitud de ocasiones es su principal defensora y la inmensa mayoría de las veces su más fiel transmisora.¹

Actualmente, la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón de sexo en materia de educación es consecuencia de la situación histórica que ha vivido la mujer en todos los ámbitos de la vida². Podemos sospechar que la implantación de la escuela mixta en España no ha sido suficiente para asegurar la igualdad de sexos en el Sistema Educativo. Hoy, en pleno siglo XXI, y con una trayectoria que se inició en el siglo pasado, son muchos/as los/as autores/as que se siguen preguntando ¿sigue la niña, muchacha, mujer recibiendo una educación que tradicionalmente se consideraba únicamente del niño, muchacho, hombre? Y hay que responde diciendo: “Estudios realizados en las aulas ayudaron a comprender cómo influye la escolarización en el proceso en el que las niñas (y los niños) salen de clase con identidades marcadas por el género, preparadas (y preparados) para ocupar sus puestos en una sociedad diferenciada según el sexo”³.

Habría que pararse a pensar en si se trabaja en base a un sistema educativo que incluye como uno de sus Contenidos Transversales y fundamentales, “la ausencia de cualquier tipo de discriminación” incluyendo por razones de sexo. Y si, desde el papel del educador/a, se acentúa consciente o inconscientemente ciertas diferencias evidentes entre la mujer y el hombre, siendo las femeninas peyorativas, y/o dando un trato diferenciado a los alumnos/as precisamente por el hecho de sentenciar que es alumno o alumna.

A pesar de ello, debemos ser conscientes, como señala Ana Sánchez Bello “que la discriminación por razón de sexo no tiene su origen en la escuela, sino en la constitución sociohistórica del papel social asignado a hombres y mujeres, y que la institución escolar no ha hecho más que reflejar lo que en la propia sociedad ocurre.”⁴ Las sociedades modernas poseen unas estructuras complejas, en donde la escuela toma parte como un elemento más, incluso, en lo que se refiere a la enseñanza tampoco posee la exclusividad. La escuela la hemos definido como en marco en donde se ejerce la enseñanza formal, pero junto a esta se despliegan un conjunto de enseñanzas, denominadas no formales, que contribuyen muy activamente a la transmisión de valores. Pero, esto no nos puede hacer olvidar que la escuela, como integrante del sistema social, no está aislada, sino que se interconecta con el resto del conjunto para darle forma final. Por tanto, la escuela, como institución, asume los valores, positivos y/o negativos, del sistema social en el que inserta. De manera que, si retomamos la mención a Foucault, la escuela “fabrica individuos”, en estos individuos convivirá esa dicotomía positivo-negativa. Al tiempo que esos individuos, una vez superan el periodo vital educativo, pasarán a formar parte activa del sistema social reproduciendo los principios asumidos en su periodo formativo.

¹ Moreno, M. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona. Icaria. 1986. la obra de Monserrat Moreno, y en concreto este texto, es de lectura obligada para cualquier aproximación al estudio de la transmisión de los sesgos de género en la escuela.

² Para profundizar sobre la evolución y crítica del androcentrismo ver Narotzky, S. *Mujer, mujeres, género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales*. Madrid, CSIC, 1995

³ Scraton, Sh. *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*, citado por González Pascual, M. “¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa secundaria”. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la actividad Física y el Deporte*, vol. 5, págs, 78.

⁴ Sánchez Bello, A. “El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela” en *Educación* nº 29, 2002, págs 95.

La escuela fabrica, forma, construye ciudadanos y ciudadanas no sólo en contenidos científicos, sino también, y para muchos/as fundamentalmente, en valores sociales y culturales. Esta afirmación se refuerza en la medida en que las sucesivas reformas educativas, no sólo españolas, sino también europeas, han tendido a debilitar los contenidos frente a los valores, o más recientemente a las competencias⁵. El alumnado, de esta forma, a través de la escuela asume sin crítica alguna el modelo social que la escuela reproduce y transmite, ya sea positivo o negativo. En lo referente al género, se asume el modelo que la escuela reproduce. Por lo que, si los modelos de los que ella bebe, ya sean sociales, culturales o científicos, poseen un sesgo androcéntrico, los alumnos y alumnas producidos por esa escuela, asumirán dicho sesgo. Así, dicho alumnado tendrá una visión del mundo androcéntrica, “lo que puede constituir uno de los ejes del «aprendizaje de rol» (...), al mismo tiempo que se convierte en una de las explicaciones sobre cómo se produce el aprendizaje de la identidad sexual asignada a dos modelos preestablecidos: el masculino y el femenino.”⁶

La escuela, así entendida, entra a formar parte de lo que Pierre Bourdieu denomina estrategias de reproducción, entendidas como el “conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente, a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase.”⁷ Al entender el género desde la óptica propuesta de Rubin se articula como una vía de mantenimiento de la estructura social predominantemente patriarcal, en la que el género femenino es asumido y proyectado peyorativamente frente a un potenciado género masculino. La escuela, como manifestación de las enseñanzas formales, se presenta como un instrumento de reproducción, es decir, “como una opción objetiva que los grupos tienen para implementar estrategias.”⁸ A través del aula se socializa a los futuros/as ciudadanos/as y en este proceso su identificación no sólo con el género que ocupan, sino con el rol que desempeña cada género adquiere una fuerza principal.

Esta distinción del género es aún hoy día un tema de debate, aún es reciente en España el debate sobre los efectos positivos o negativos de la educación separada por sexo en determinados centros escolares privados. Han sido numerosas las voces que desde una u otra postura han aportado argumentos científicos en su defensa o en su detrimento. Ello, lo que nos muestra es la sin duda importancia, y toma de conciencia, que existe de cómo se transmite el género en la escuela. Hay un acuerdo común por afirmar que la escuela modela, y en materia de género marca, a los alumnos y a las alumnas. Un alumnado que asume unas pautas que lo definen como futuros/as ciudadanos/as y que, por tanto, son importantes de controlar. Bourdieu identifica la particularidad de la reproducción con componente escolar en su “lógica propiamente estadística” en la que “la transmisión operada por mediación de la

⁵ El énfasis por el desarrollo competencial del alumnado se ha visto en determinados sectores como un subsunción definitiva del vector científico-cultural de la educación hacia el vector netamente económico de la misma con generadora de capital humano formado para la adaptación a un sector productivo constantemente cambiante. La competencia implica flexibilización y homogenización, valores esenciales en la dinámica económica neoliberal imperante.

⁶ Sánchez Bello, A. op. cit.

⁷ Bourdieu, P. “Las estrategias de conversión” en Enguita, M. F. (ed.) *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel, 1999, pág. 242.

⁸ Gutiérrez A. B. *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid, Tierradenadie ediciones, 2002, pág 96.

escuela reposa sobre la agresión estadística de las acciones aisladas de agentes individuales o colectivos asegura a la clase un conjunto de propiedades que ella rechaza para tal o cual de sus elementos tomados separadamente.”⁹ Hoy día nadie duda del rechazo social que se genera ante cualquier práctica individual que perpetúe un modelo de género desigual. Cualquier acción por parte del alumnado que sea considerada un menoscabo de la igualdad de género es sancionada, más aún desde la implantación de los proyectos de coeducación en los centros. Sin embargo, en la cotidianidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se reproducen escenas que perpetúan esa distinción. Son frecuentes las acciones en el centro y en los libros de textos en los que el sesgo androcéntrico se mantiene, más adelante nos detendremos en ellas.

A pesar de lo dicho, no debemos olvidar que, al menos para el caso español, la Ley General de educación de 1970 supone la puesta en funcionamiento de la enseñanza mixta. Desde ese momento la igualdad entre ambos grupos es asumida y, en líneas generales, no es cuestionada. En este primer paso se establece la eliminación de todo contenido y práctica discriminatoria, aunque aún no podamos hablar de una educación coeducativa, ya que no se presentaban las acciones femeninas en las distintas parcelas curriculares. La visión continuó con una fuerte carga masculina. Se quiso cambiar el modelo sin apenas cuestionarse si el modelo en sí era androcéntrico o no. El resultado fue un modelo en el que el varón asume la centralidad de la ciencia, de la cultura, de todas y cada una de las piezas que componen nuestro puzzle vital. La mujer se ve relegada a un papel oculto mayoritariamente y que sólo ocupa protagonismo en un marco estereotipado y, generalmente peyorativo. Pongamos como ejemplo un caso casi caricaturesco: de lo más conocido de Isabel la Católica es casi con toda probabilidad su poco higiénica promesa durante la conquista de las últimas posesiones musulmanas en territorio peninsular. En este caso el peso de estadista y monarca eficiente recae en su marido Fernando el Católico.

Las materias impartidas en las escuelas mantienen el sesgo androcéntrico, situando a lo masculino en el centro. Ana Sánchez Bello resume muy bien este aspecto en el siguiente fragmento de su artículo. “La historia ofrece el mismo tratamiento androcéntrico en lo referente a cómo se dicotomiza la relación entre los géneros. En ciertos libros de texto comienza la andadura de la visibilización de las mujeres al ser tratadas por la comunidad científica en cuanto a productoras y actrices de los acontecimientos sociales, pero su aparición en los manuales sigue teniendo un sesgo androcéntrico, y es la parcelación de las mujeres como grupo casi «étnico», específico, sin ligazón con la realidad operante en cuanto constitutivo de una sociedad determinada. Se suele tratar en un tema, en un apartado, la representación de las mujeres en la historia pero no se hace desde un todo, desde la sociedad y los papeles diferentes que existen y quién los jugaba y porqué, sino que se comenta la historia «de la humanidad» y en un apartado la especificidad de los hechos de las mujeres. Los valores que se representan siguen siendo los de la valentía para los varones y la privacidad para las mujeres. Se toma a las mujeres que ingresaron en el espacio público como una extrañeza y así se refleja en los manuales escolares.”¹⁰

⁹ Bourdieu, P. “Los poderes y su reproducción” en Velasco Honorio, H. M., García Castaño, F. J. y Díaz de Rada, A. (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Editorial Trotta, 1999, pág. 416

¹⁰ Sánchez Bello, A.op. cit., págs 96

Una escuela mixta, asexuada, igualitaria y sostenida con fondos públicos permite la pervivencia de una actitud discriminatoria tradicional, que asume y reproduce diferencias entre géneros y manteniendo una tendencia hacia una cultura masculina cuyos valores se entienden óptimos y universales. “La escuela mixta aunque no cree desigualdad sí ayuda a legitimarla.”¹¹

Hoy día, tras el paso de la escuela mixta e, incluso de la escuela de la coeducación, tenemos que afirmar que nuestro modelo educativo reproduce una educación sesgada, que distingue entre alumnos y alumnas, entre lo que es adecuado para cada uno y para cada una. La dicotomía de género apenas si se aprecia ante la invisibilización del componente femenino de la ecuación y la sobredimensión del masculino. Para algunos autores/as dedicados/as a estas cuestiones esta situación se manifiesta en la tendencia a forzar lo femenino hacia actitudes eminentemente masculinas, obviando sus características esenciales. Ocurre de manera idéntica en el caso contrario, lo masculino se ve forzado a reproducir un modelo que aleja todo aquello que pueda ser sospechoso de femenino.

Entre las conclusiones del citado Grupo de Trabajo se recoge como “se conduce a las niñas a adoptar actitudes agresivas y competitivas, y no valorando comportamientos cooperativos (considerados femeninos) y olvidando el componente emocional de la educación”, mientras que “los varones deben ajustar sus expectativas y actitudes a lo que socialmente se espera de ellos, amputando muchas veces las tendencias personales y de carácter, educándose en la insensibilidad masculina, reprimiendo los afectos, sentimientos.”

La identificación de cada uno de los géneros es una cuestión debatida; ya que para unos/as es fruto de la interiorización del sesgo, mientras que para otros/as es simplemente la plasmación de una realidad natural. El propio feminismo ha asumido esta postura en una de sus ramas. Frente al feminismo de la igualdad, que había insistido en las carencias que afectaban a las mujeres, el feminismo de la diferencia enfatizará lo éstas poseen. Estas diferencias pueden ser entendidas desde una óptica esencialista o constructivista. En la primera, la diferencia es propia de la naturaleza femenina, biológica, distinta de la masculina, que explicaría la diferencia de identidades y comportamientos de género. Esta visión exalta la naturaleza bondadosa, no agresiva, caritativa, compasiva y nutricia de las mujeres. Mientras que la segunda, identifican la diferencia como un elemento surgido históricamente, construido socialmente.¹²

Aplicando esta lógica por el Grupo de Trabajo, el resultado final es que nos invade una obsesión por el trabajo, la despreocupación por las relaciones humanas y familiares, la lucha por los primeros puestos, el temor por la expresión de los afectos. Algo contra lo que se debería estar luchando en la enseñanza primaria y secundaria si se cumplieran los principios de la reforma educativa. Pero, asumir esta naturalización de la diferencia, sobre todo desde la óptica esencialista, ¿no implica perpetuar el sesgo, o al menos mantener su reproducción?

¹¹ Muñoz, A. y Guerreiro, B. como componentes del Grupo de Trabajo *Sexo y género en la educación*. Los materiales previos y conclusiones están disponibles en: http://www.nodo50.org/igualdaddiversidad/g_sex.htm

¹² Puleo, A. H. “Igualdad y androcentrismo” en *Tabanque: Revista pedagógica*, nº 10-11, 1995-1996.

Esta identificación de la escuela mixta con una subordinación de lo femenino a lo masculino se mantiene en otros estudios. Para el caso catalán tenemos el trabajo realizado por Marina Subirats y Cristina Brullet¹³, en el que concluyen en las escuelas objeto de su estudio se observa una casi inexistencia de pautas de diferencia legitimizadas, institucionalizadas. Desde nuestro puesto de vista sus conclusiones son excesivamente optimistas ya que restringen esas diferencias a la práctica de los deportes, los lavabos y al vestuario, afirmando que “en otros ámbitos de actividad, en cambio, ya no existe legitimidad de las diferencias.” A pesar de ello, mantiene que el modelo de unificación formal de la escuela mixta no es un modelo igualitario. “En las escuelas en las que este proceso se halla más avanzado, las niñas son cada vez más incluidas en las actividades de los niños; pero al mismo tiempo, se produce un mayor menosprecio de las actividades consideradas tradicionalmente femeninas.”¹⁴

Se produce una masculinización de las actividades y de los valores femeninos. Por poner un ejemplo esclarecedor, el curriculum de Educación Física tiende a integrar a las alumnas en los juegos tradicionalmente masculinos como el fútbol, ampliándose la carga horaria a este objetivo e, incluso, desarrollándose competiciones femeninas interescolares; sin embargo, el curriculum ha incluido tradicionalmente actividades con aros para el trabajo de la coordinación y la elasticidad, entendidas como propias de las necesidades femeninas, actividades que tienden a desaparecer o, en el mejor de los casos, su carga horaria se reduce al máximo.

Pero, desde los estudios referentes al tema no sólo se detienen en las diferencias observadas entre los individuos. En muchos se señalan como más preocupante aún la evaluación sistemática de todos los elementos tradicionalmente constitutivos del género femenino. En esta situación, la escuela juega un papel primordial al ser la transmisora de los elementos culturales ilegítimizados. Ello supone una mutilación para los alumnos y las alumnas de la propia esfera cultural de la sociedad. Más aún cuando en la mayoría de las familias, los géneros son transmitidos en forma mucho más diferenciada, tanto por el modelo de relaciones que se producen entre los adultos, como por los mensajes y exigencias explícitos para cada sexo. Las niñas siguen sujetas a un tipo de demandas y de expectativas que configuran una estructura tradicional de género femenino.

Ante este panorama que, como vemos en la cronología de la bibliografía consultada, no es nuevo, la escuela mixta y la escuela coeducativa no han podido aún eliminar lo suficiente esa visión sesgada. Todavía hoy, pensar en una escuela realmente coeducativa, que integre para niños y niñas los antiguos valores y comportamientos diferenciados en géneros, choca con una dificultad obvia: no sabemos cuáles son los elementos positivos que habría que rescatar del legado tradicional de las mujeres; casi siempre se reducen a tareas domésticas.¹⁵

Tampoco debemos pensar que la escuela es la principal transmisora del sesgo, desde que nacemos nos relacionamos en un contexto esencial y profundamente androcéntrico. La diferenciación por género adquiere un valor determinante en nuestra sociedad y eso es adquirido desde nuestras primeras palabras. Con nuestros primeros balbuceos aprendemos y aprehendemos a distinguir entre papa y mama, más adelante entre niño y niña, aunque con anterioridad el azul o el rosa han marcado

¹³ Subirats, M. y Brullet, C. *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Ministerio de Cultura Instituto de la Mujer, 1998.

¹⁴ Subirats, M. y Brullet, C, op. cit., pág. 145.

¹⁵ Subirats, M. y Brullet, C, op. cit., pág. 148.

nuestro camino socializador en gran medida. Sabremos antes que hay juguetes de niños y de niñas, que saber que con el propio juguete se ha de jugar. Solamente cuando dispongamos de un amplio vocabulario, con varios años de edad, distinguiremos palabras como persona que se refieran a ambos géneros. Como señala Monserrat Moreno¹⁶, estas distinciones tan prematuras entre los géneros no existen para otras cualidades humanas, como el color del pelo u otras características corporales.

La lectura de la breve obra de Monserrat Moreno resulta esencial para, no ya comprender el tema objeto de estudio, sino para abrir los ojos a la luz de lo evidente, pero tan poco visible. A través de sus páginas podemos observar como la cotidianidad está presente de manera constante y discreta en todo el proceso que nos encamina a asumir la diferencia como natural y necesaria. En la escuela, en el aula, mixta y coeducativa, se trabaja conjuntamente con alumnos y alumnas, se trabaja la integración y la no discriminación. Pero, tras el timbre del recreo y la salida al patio, los niños juegan con los niños a las cosas de niños y las niñas juegan con las niñas a las cosas de las niñas.

Cuando los niños y las niñas ingresan en la escuela ya saben cual es su identidad sexual como hemos visto con las primeras palabras, los colores o los juguetes. Incluso saben cuál es el papel que deben ocupar en función de su rol de género, aunque puedan no tener claro aspectos conceptuales más profundos. Atendiendo a este axioma debemos plantearnos también si al referirnos al papel de la escuela en la corrección o eliminación del sesgo androcéntrico, no nos encontramos ante lo que Fernando Ruiz Morales denomina “las demandas imposibles de atender” asignadas a la escuela¹⁷.

Pero, a pesar de ello no podemos olvidar que aún hoy día podemos observar como en determinadas escuelas infantiles, los uniformes distinguen el género entre el color rosa y azul y en enseñanzas superiores a esta que requieren uniformes, éste marca igualmente la diferencia: a la niña le corresponde la falda y al niño, el pantalón.

Así, aunque no lo genera, “la escuela colaborará eficazmente en la clarificación conceptual del significado de ser niña y hará lo propio con el niño”.¹⁸ La subliminalidad actúa de manera muy eficaz en todo el proceso en una actitud soberbia y descarada de quien está convencido/a de su superioridad. Los gestos, los ejemplos, la interacción con unas y con otros, etc. Todo conduce a esa situación. Recordemos que la escuela no solo realiza una formación intelectual, sino que también social de los futuros ciudadanos/as. La escuela transmite los sistemas de pensamiento y las actitudes sexistas, aquellas que marginan a la mujer y la llevan a que sea considerada como un elemento social de segunda categoría.

Este pensamiento y estas actitudes han persistido a lo largo de los tiempos. Seguramente no de igual forma y con la misma intensidad, pero es una constante. A lo largo de la historia cambian las ideologías, las filosofías, las religiones, los sistemas políticos y económicos, las castas o capas en que se jerarquizan las sociedades, pero, la relación social hombre-mujer permanece invariable o cambia muy poco. Y es que el androcentrismo está impregnando el pensamiento científico, el filosófico, el religioso y

¹⁶ Moreno, M., op. cit., pág. 8.

¹⁷ Ruiz Morales, F., *Educando para la Globalización. Una mirada desde Andalucía*. Sevilla, Fundación Blas Infante, 2006, pág. 100.

¹⁸ Moreno, M., op. cit., pág. 10.

el político desde hace milenios. Es posible que haber pensado de una misma manera durante tanto tiempo, haga imposible la posibilidad de pensar de otra forma. Se han convertido en verdades inamovibles que son difícilmente criticables.¹⁹

Una prueba palpable de esto es el hecho de que la propia mujer asume y reproduce este modelo. Si esto es posible, si la mujer lo telera, es porque ella misma participa del ese pensamiento androcéntrico. No es algo exclusivamente masculino. Inconscientemente acepta todo el discurso, llegando a erigirse como principal defensora de esos valores y actitudes que representan la esencia de la feminidad. Además, en numerosas ocasiones es ella la principal transmisora, tanto en el ambiente doméstico como en el escolar.

3. Conclusión

No cabe duda que la escuela juega un papel fundamental en la perpetuación del modelo, que no es distintivo únicamente de nuestra sociedad occidental, sino que se reproduce en gran parte de las que podemos estudiar, como si de una constante genética se tratara en la raza humana. Ese carácter tan profundo, casi innato para muchos/as, de modelo asumido se plasma de manera contundente como decíamos en el patio de recreo. En este espacio de libertad del alumnado es precisamente cuando más fuertemente se ve coartado/a por las correctas formas, por las cosas como deben ser. Su máxima libertad se expresa para reproducir libremente su rol, pero nunca para transgredirlo. Es, sin duda, algo genético, pero no entendido como una acepción meramente biológica, sino complementado la definición con aquello que se incrusta en nuestro código de manera indeleble. Aquello que asumimos incluso antes de nacer o de una manera más castiza: aquello que hemos mamao.

La escuela sin duda contribuye, como institución educativa y normativa, de manera sistemática al desarrollo de esta forma de organización de la conducta y de las actividades, de forma permanente. Monserrat Moreno recoge la reflexión de Marina Subirats sobre la labor de la escuela en materia de coeducación: "La igualdad no surge por integración de las características de ambos géneros, sino por la negación de uno de ellos (...) No hay coeducación, sino asimilación de la niña a la educación considerada modélica, la del niño. Esto no ocurre así porque se desconozca la existencia de unas formas de comportamiento típicas del género femenino, sino porque están consideradas como inferiores, devaluadas y por tanto, se trata de corregir y borrar su expresión."²⁰

Pero la bibliografía consultada no se detiene únicamente en mostrarnos, de manera general, el papel de la escuela en el proceso de transmisión de la diferenciación desequilibrada de géneros, sino que también analiza lo concreto. No sólo la escuela entendida como concepto, como institución abstracta, sino como un lugar específico, una concreción de la sociedad, a través de los espacios y de los instrumentos de transmisión de los conocimientos, ya sean intelectuales o socioculturales.

¹⁹ Moreno, M., op. cit., pág. 16

²⁰ Subirats, M. citada por Moreno, M. en *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona. Icaria. 1993, pág. 58.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Bermúdez Q., S. (2005). “Descentramiento de fuentes escritas occidentales: hipótesis desde el género y los procesos educativos” en *Historia Crítica*, nº 29, (73-99).
- Enguita, M. F. (ed.) (1999). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- González Pascual, M. (2005). “¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa secundaria”. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 5, (77-88).
- Gregorio Gil, C. (2006). *Violencia de género y cotidianidad escolar*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Gutiérrez A. B. (2002) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid: Tierradenadie ediciones.
- Mata Coca, I. M. (2002) “Análisis descriptivo del lenguaje sexista en un texto universitario desde la perspectiva de la coeducación” en *Eúphoros*, nº 4, (65-80).
- Mead, M. (1976). *Macho y Hembra*. Buenos Aires: Alfa Argentina.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Narotzky, S. (1995). *Mujer, mujeres, género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales*. Madrid: CSIC.
- Puleo, A. H. (1995-1996) “Igualdad y androcentrismo” en *Tabanque: Revista pedagógica*, nº 10-11, (71-82).
- Rodríguez Mora, T. (2005). “Porque no es lo mismo decir gallo que gallina. Discurso político y representaciones de género en la nueva democracia mexicana” en *Andamios: revista de investigación social*, nº. 3, (51-78).
- Rubin, G “El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política del sexo”. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, nº 30, (2009), extraído el 18 de noviembre desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2168393>
- Ruiz Morales, F., *Educando para la Globalización. Una mirada desde Andalucía*. Sevilla, Fundación Blas Infante, 2006.
- Sánchez Bello, A. (2002). “El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela” en *Educación* nº 29, (91-102).
- Subirats, M. y Brullet, C. (1998). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura Instituto de la Mujer.