

CONTENIDOS ESCOLARES Y GÉNERO

School curricula contents and gender

Contenus scolaires et genre

Antonio RODRÍGUEZ PÉREZ
Universidad de Salamanca

BIBLID [0212-5374 (2005) 23; 339-348]

Ref. Bibl. ANTONIO RODRÍGUEZ PÉREZ. Contenidos escolares y género. *Enseñanza*, 23, 2005, 339-348.

RESUMEN: Los contenidos escolares pecan de androcentrismo. El hombre es el gran protagonista de la historia. La mujer, o bien ni aparece o, si lo hace, generalmente, aparece en el papel de subordinada.

El esquema de desarrollo curricular que para la Historia ha desarrollado Peggy McIntosh y que consta de cinco fases: La Historia sin mujeres; La mujer en la Historia; La mujer como problema, como anomalía o ausente de la Historia; Las mujeres como Historia y La Historia redefinida y reconstruida para incluir a todas las mujeres, no es sólo exclusivo de esta disciplina. Si tomamos como muestra la Sociología, en una rápida ojeada a cualquier manual observamos que esta materia tiene ampliamente conocidos una serie de «padres fundadores» pero no se identifica una sola «madre fundadora».

La exclusión de la mujer no está tampoco limitada a las Ciencias Humanas y Sociales. Los números y los átomos no tienen sexo, pero los programas en que se habla de ellos sí y, en este sentido, se demostró que el simple hecho de replantearse los problemas lógico-matemáticos en términos femeninos mejoraba el rendimiento de las chicas en la universidad.

Palabras clave: androcentrismo, feminismo, currículum, contenidos, rendimiento académico.

SUMMARY: The contents of the school curricula are androcentric. Man is presented as the great protagonist of History, while woman either does not appear or, if she does, generally appears in subordinate role.

The outline of curricular development that Peggy McIntosh established for History comprising five stages: History without women; Women in History; Woman as a problem, as an anomaly or as absent from History; Women as History and History redefined and reconstructed to include all women, is not exclusive to this discipline. If we take sociology as an example, a quick glimpse of any textbook reveals that this field recognizes a series of «founding fathers» but does not identify even one «founding mother».

The exclusion of women is not a phenomenon limited to Humanities and Social sciences. Numbers and atoms do not have sex, but the programmes that speak of them do, and in this sense it was found that the mere fact reposing logical-mathematical problems in female terms improved the performance of girls at the university level.

Key words: androcentrism, feminism, curriculum, contents, academia performance.

RÉSUMÉ: Les contenus scolaires se caractérisent par l'androcentrisme. L'homme est le grand protagoniste de l'histoire. La femme n'apparaît que exceptionnellement et lorsqu'elle le fait, c'est dans un rôle subordonné.

Le schéma de développement de l'étude de l'Histoire établi par Peggy McIntosh et qui comprend cinq phases: L'Histoire sans femmes; La femme dans l'Histoire; La femme en tant que problème, anomalie ou absente de l'Histoire; Les femmes comme histoire et L'Histoire redéfinie et reconstruite pour inclure toutes les femmes, n'est pas exclusif de cette discipline. Ainsi, par exemple, l'analyse de n'importe quel manuel de Sociologie révèle un grand nombre de «pères fondateurs» bien connus mais n'identifie aucune «mère fondatrice».

Or, l'exclusion de la femme n'est pas spécifique des Sciences Humaines et Sociales. Les chiffres et les atomes n'ont pas sexe mais les programmes d'étude, par contre, sont sexués. Dans ce sens, on a démontré que le simple fait de reposer les problèmes logicomathématiques en termes féminins améliorerait le rendement des étudiantes universitaires.

Mots clés: androcentrisme, féminisme, curricula, contenus, rendement académique.

El paso de la igualdad formal a la igualdad real entre los géneros en la escuela depende en gran medida del currículum, entendido éste en el sentido más restringido, es decir, el contenido de la enseñanza.

El contenido peca de andocentrismo y, como su misma etimología indica, «androcentrismo» está compuesto por un primer término griego ANER, ANDROS, que hace referencia al ser de sexo masculino, al hombre por oposición a la mujer y por oposición a los dioses: al hombre de una determinada edad (es decir, que no

es niño ni adolescente ni anciano), de un determinado estatus (marido) y de unas determinadas cualidades (honor, valentía...), consideradas viriles. En sentido estricto, al hombre «hecho» que forma parte del ejército. Por lo tanto, no se refiere a cualquier ser humano de sexo masculino, sino al que ha asimilado un conjunto de valores viriles, en el sentido latino en que se habla de VIR (Moreno, 1988). La palabra androcentrismo está compuesta, además, por un segundo término que hace referencia a un situarse en el centro, esto es, en una porción del espacio social desde la que se reglamentará jerárquicamente la vida del colectivo; un situarse en el centro del que, en consecuencia, se deriva una perspectiva centralista.

El «hombre» es el gran protagonista de la historia. La mujer, o bien ni aparece o, si lo hace, salvo casos excepcionales, aparece en el papel de subordinada.

LA MUJER, AUSENTE

La mujer ha estado casi siempre ausente de la Historia Oficial, en la que los protagonistas son los guerreros, los reyes, los estadistas, los conquistadores. En un estudio llevado a cabo por el C.E.I.P.S. (Centro de Estudios e Investigaciones en Psicología y Sociología) por encargo del Instituto de la Mujer, se analizaba entre otros temas la percepción de niños y niñas sobre las enseñanzas de Historia que habían recibido en las aulas. Todos ignoraban el papel representado por las mujeres en la evolución de las civilizaciones y desconocían cuáles habían sido sus aportaciones en el devenir histórico. Sólo sabían nombrar los procesos bíblicos, los inventos, el arte y la política con nombres de varones, y ellas, al preguntarles en qué personaje hubieran deseado encarnarse en otra época, escogieron a protagonistas masculinos. Ellos, también. No había otro referente, por lo que todos (ellos y ellas) preferían ser chicos para poder ser alguien (Romero, 1991). Es decir, las mujeres se acercaban más al patrón masculino, pues es el más privilegiado, el más conocido.

El examen de cualquier relación bibliográfica patentiza que es mucho mayor el número de hombres que han alcanzado la eminencia. Y de las pocas mujeres que se encuentran en tales compendios, muchas adquirieron la fama por circunstancias especiales, tales como el nacimiento real, más bien que la posesión de un talento excepcional.

Las mujeres son ignoradas prácticamente en todas las disciplinas científicas, según demuestra M. Fernández (1990: 119 y ss.). Esto resulta más fácil de percibir en el caso de las Humanidades y de las Ciencias Sociales. Así, la Literatura asigna a la mujer, regularmente, el lugar de esposa y madre fiel, o de objeto de deseo. Si nos fijamos en la Literatura clásica, la exclusión de las mujeres como seres activos es casi total. Que la Literatura ha estado dominada casi exclusivamente por hombres es algo que salta a la vista consultando cualquier lista de autores o recordando cómo algunas de las pocas autoras reconocidas hubieron de recurrir a seudónimos masculinos.

La Historia, análogamente, es el paso de los hombres contado por los hombres. Bien es cierto que no sólo se han excluido a las mujeres sino también a la mayoría de los hombres, pero no por ello deja de ser cierto que los contados protagonistas han sido varones. El efecto de este aprendizaje de la Historia, para una mujer, no puede ser sino el menosprecio de su género o, en el mejor de los casos, la constatación de que hay que empezar desde cero, como si antes no hubieran existido mujeres. En este sentido nos parece interesante reproducir el esquema de desarrollo curricular que para la Historia ha desarrollado Peggy McIntosh (Rubio y Mañeru, 1989: 18 y ss.), que puede ser aplicado también a diferentes disciplinas, con la idea de que las mujeres dejen de estar en los márgenes y pasen a estar en el centro de los currícula. Este esquema consta de cinco fases:

FASE I: La Historia sin mujeres:

Esta fase es la forma tradicional de aproximarse a la disciplina, centrada en los grandes acontecimientos y en la que los hombres son los únicos que merecen consideración.

FASE II: La mujer en la Historia:

Las heroínas, las mujeres excepcionales o una pequeña élite son las únicas consideradas como significativas para la cultura, tal como es definido por las normas tradicionales de la disciplina y, por tanto, dignas de ser incluidas.

FASE III: Las mujeres como problema, como anomalía o ausentes de la Historia:

Las mujeres son estudiadas como víctimas, como variantes defectuosas, con carencia en relación con los hombres, o como contestatarias. Al menos son consideradas en un contexto sistémico donde la clase, la raza, y el género son vistos como fenómenos políticos e interrelacionados. Las categorías del análisis histórico todavía se derivan de la experiencia de aquellos que tienen el poder.

FASE IV: Las mujeres como Historia:

Las categorías para el análisis cambian y se convierten en «socioinclusivas»; son multifacéticas y contemplan la variedad, demuestran y validan las versiones plurales de la realidad. Esta fase tiene en cuenta el hecho de que si la mitad de la experiencia del mundo ha sido vivida por las mujeres, necesitamos preguntarnos cuál ha sido esta experiencia y considerarla como la mitad de la historia. Esta visión posibilita el uso de toda clase de evidencias y fuentes de materiales que los académicos no tienen el hábito de utilizar.

FASE V: La Historia redefinida y reconstruida para incluir a todas las mujeres:

Aunque esa Historia tardará largo tiempo en hacerse, ayudará al alumnado a conocer que las mujeres son parte integrante de la cultura y de la nueva visión de la historia. Esta creará constructos más inclusivos que validen una muestra más amplia de la vida.

Otras disciplinas no se lo ponen más fácil a las mujeres. En la Enseñanza Secundaria se estudia Filosofía pero, ¿quién recuerda a una mujer filósofa? (Fernández, 1990).

La Sociología, si bien ha dedicado bastante atención al estudio de la mujer, en lo fundamental sigue siendo el estudio masculino de la sociedad masculina; piénsese, si no en esos cuadros de ingresos u otros criterios de estratificación que incluyen siempre, en letra pequeña, la advertencia: «varones, blancos, civiles». Ciñéndonos a la historia de la misma disciplina, G. Ritzer (1993) hace notar, en base a algunas investigaciones, que conocemos los nombres de una elevada cantidad de mujeres que hicieron contribuciones relevantes y, a veces, absolutamente fundacionales a la sociología estadounidense. Y lo mismo podemos decir con respecto a la sociología europea. El hecho de que estas mujeres, y posiblemente muchas otras que contribuyeron a la creación de la Sociología, no consten en los anales de la historia de la disciplina es, en parte, el resultado del sexismo institucionalizado implícito en la educación superior. Y, lo que es más importante, la invisibilidad de estas mujeres se debió a actos conscientes de exclusión por parte de los sociólogos, quienes durante cien años habían trabajado para crear una disciplina dominada por los hombres y producir así una imagen de esa disciplina en la que pareciera que la importancia central de los hombres era el resultado de procesos naturales más que políticos. Los resultados de tales acciones son fáciles de identificar. Como muestra una ojeada a cualquier manual de Sociología, ésta tiene ampliamente conocidos una serie de «padres fundadores», tanto pertenecientes al período clásico entre 1840 y 1935, como al período de las teorías modernas principales, entre 1935 y 1965. Absolutamente ningún texto de la historia de este período identifica una sola «madre fundadora».

Ritzer señala también que hasta 1960 las ideas feministas se introdujeron en la Sociología sólo en los márgenes de la disciplina. Por ejemplo, estas ideas procedían de varios teóricos masculinos que ocupaban una posición marginal respecto de la Sociología profesional, aun cuando ejercieron una influencia posterior sobre la Sociología. Pensadores como Marx y Engels pueden incluirse en este grupo. Esta generalización también hace referencia a las mujeres científicas sociales con educación formal, que intentaron analizar la cuestión de las relaciones entre los géneros para descubrir más tarde que su investigación y argumentos quedaban relegados a los márgenes de la disciplina, simplemente por el hecho de ser mujeres.

Finalmente, los pensadores más destacados de la profesión se opusieron al feminismo. Las principales obras de estos teóricos, las ideas que configuraron fundamentalmente la perspectiva sociológica, prácticamente no prestaron atención al género como una construcción social y, en las raras ocasiones que abordaron la vida de las mujeres, su planteamiento era por completo convencional y acrítico.

Recordemos, según G. P. Kelly (1989), que antes del renacimiento del movimiento feminista, al final del decenio de 1960 no existían prácticamente investigaciones académicas ni estudios sobre política centrados en la mujer. Así, cuando en 1981 se publicó la *Internacional Bibliography of Comparative Education*, que

abarcar la literatura sobre la investigación escrita entre 1960 y 1975, de las 3.080 obras sobre educación enumeradas en todo el mundo (excluidos los Estados Unidos), 33 se referían a la mujer. En 1989, cuando Kelly y Kelly recopilaron una segunda bibliografía, el volumen de la literatura existente se había multiplicado por más de cuatro, se había diversificado y había empezado a desarrollarse una sólida base de investigación sobre diversas cuestiones, muchas de las cuales no habían sido consideradas siquiera en los decenios de 1960 y 1970.

En España, antes de 1974, según una publicación de la época (De Miguel, 1974), el tema de la mujer es uno de los que contiene menos relevancia intelectual. Se admite su tratamiento en revistas, libros y demás medios de difusión, siempre que cumplan una o varias de estas condiciones: 1) Que sea tratado por mujeres; 2) Que se discuta en «números monográficos» o en otras circunstancias en las que la cuestión femenina se aisle de otras conexas; 3) Que se citen casi exclusivamente autores extranjeros y se refiera uno lo menos posible a España; y 4) Que se hable de los aspectos jurídicos, económicos, etc., pero lo menos posible de las relaciones sexuales.

La Antropología ha tenido que ver a la mujer forzosamente en la familia, que era también la unidad económica primitiva; pero lo ha hecho habitualmente a través del prisma etnocéntrico del dominio ya aceptado del hombre sobre la mujer, ignorando el papel de éstas en la toma de decisiones.

La exclusión de la mujer no es exclusiva de las Ciencias Humanas y Sociales; también ocurre en las Ciencias Naturales. Los números y los átomos no tienen sexo, pero los programas en que se habla de ellos sí. Como señala M. Fernández (1990), ábrase un libro de Física y no será difícil encontrar el convertidor Bessemer o el motor diésel, pero es punto menos que imposible encontrar una olla a presión, tan propedéutica como aquéllos. Húrguese en el de Biología y se advertirá una y otra vez que los machos suelen ser más fuertes y, generalmente, más grandes, pero raramente o nunca que las hembras suelen ser más resistentes. Hojéese el de Matemáticas, por ejemplo en el capítulo sobre los repartos proporcionales, y se encontrará enseguida el problema de cómo partir un capital multiplicando, pero no el de cómo convertir una receta de cocina para dos personas en una comida para cinco. En este sentido, se demostró que el simple hecho de replantearse los problemas lógico-matemáticos en términos femeninos mejoraba el rendimiento de las chicas en la Universidad.

En resumen, la mujer es la gran «ausente» aunque su protagonismo no podemos ponerlo en duda. Como destaca el dicho histórico, detrás de cada hombre ha estado siempre una mujer que le ha orientado en forma inspiradora. De ahí el dicho francés: «Buscad a la mujer». En las disciplinas del saber humano y en los acontecimientos políticos notables, aunque «ausente», la mujer siempre ha tomado parte destacada. No se trata tanto de resaltar aquí la labor de mujeres individuales (María, la madre de Jesús, Madame Curie, Juana de Arco, Emilia Pardo Bazán, Madre Teresa de Calcuta, Indira Ghandi, Concepción Arenal, Rosalía de Castro...), por citar algunos ejemplos de mujeres de reconocido prestigio. Sirvan como ejemplo el caso de

las en otro tiempo «Madres de la Plaza de Mayo», hoy abuelas de la Plaza de Mayo, o las «Mujeres de la Olla Común».

LA MUJER, PRESENTE PERO DEPENDIENTE

En los libros escolares se encuentran muy pocos ejemplos del comportamiento paritario entre hombre y mujer, e igual de escasos son los ejemplos de mujeres y muchachas activas fuera de los papeles tradicionales. Apenas figuran mujeres ejecutando alguna actividad principal.

Parafraseando a K. Casey y M. Apple (1992), los textos y otros materiales disponibles para su uso escolar son lo que son no sólo debido a los efectos de la clase social, sino por las características del género (y de raza) del grupo de personas que de hecho publican los materiales en primer lugar, y también de las características de género y clase de los profesores a quienes se dirigen los materiales curriculares y los libros de texto. Los burócratas del Estado, de la industria y los universitarios varones refuerzan sus posiciones, mientras que las mujeres salen perdiendo. Recordemos al respecto que, según un estudio llevado a cabo en Alemania, mientras que un 30% de los autores de libros de texto para enseñanza primaria son mujeres, entre los autores de libros escolares de enseñanza secundaria el porcentaje no sobrepasa el cinco por ciento.

Si bien el libro de texto no es el elemento principal en la transmisión de los saberes y en la práctica educativa, es sabida la importancia que tienen la dinámica del aula, la actitud y expectativas del profesor respecto de sus alumnos (Rodríguez Pérez, 1999), la participación de éstos en las distintas tareas, la distribución del tiempo y del espacio; estos y otros factores inciden en el proceso educativo y en la configuración y reforzamiento de los roles genéricos. Sin embargo, el libro de texto es un elemento de trabajo y de consulta, marca el hito de los contenidos de cada curso, de cuyo saber los alumnos habrán de dar cuenta en las evaluaciones finales. Es importante, pues, conocer sus contenidos.

Ya en la etapa de la escolarización primaria se interiorizan reglas y normas. Sin embargo, estos procesos no se propician del mismo modo entre niños y niñas debido a los prejuicios sexistas vigentes y a los modos de comportamiento de género que persisten en la sociedad. Y, hemos de hacer notar con A. Bandura y R. H. Walters (1980), la continuidad del aprendizaje social de la infancia a la madurez y la importancia que tienen las experiencias de aprendizaje de la niñez y la adolescencia –tanto en el hogar como en las instituciones extrafamiliares– para provocar, moldear y mantener pautas de conducta que siguen manifestándose, aunque, naturalmente, con modificaciones, en períodos posteriores de la vida. Además, no podemos perder de vista que en las sociedades humanas, la provisión de modelos, además de acelerar el proceso de aprendizaje, se convierte en un medio esencial de transmisión de pautas de conducta.

Como venimos manteniendo, los efectos del sexismo son padecidos por niños y niñas desde su nacimiento. En las edades más tempranas los poemas, canciones

y cuentos que las personas más inmediatas transmiten de forma oral para establecer comunicación y para favorecer el proceso de aprendizaje del lenguaje, tienen un contenido sexista. Existe la opinión generalizada de que los libros y cuentos para niños son algo que no tiene relación con la realidad. Sin embargo, la literatura infantil no es un producto inocuo, aséptico ni inocente. Como señala P. Jiménez (1984), no es una literatura blanca. Una de las formas más eficaces de transmitir los estereotipos sexistas se produce a través de la literatura infantil y juvenil. Siguiendo a Carmen Tejedor (1991), diremos que en dicha literatura hay sexismo explícito cuando el contenido del texto y las ilustraciones reflejan la realidad y diversidad social, encasillando a mujeres y niñas y a hombres y niños en moldes fijos convencionales. El sexismo es encubierto cuando, presentando una situación real discriminatoria por razón de sexo, no se critican ni ofrecen alternativas aceptando implícitamente esa realidad.

La escuela es, en definitiva, el ámbito en el que la sociedad concentra un plan cultural por medio de un currículum explícito inseparable de unas interacciones y de un currículum oculto que produce un amplio aprendizaje en alumnos y alumnas. Los modelos genéricos que se transmiten en la escuela forman parte, por tanto, del currículum escolar, seamos o no conscientes de ello. Más en concreto, la formación de la personalidad y la autoestima están muy condicionados por la opinión y las expectativas que los demás nos hacen llegar sobre nosotros mismos. Las narraciones recogidas en los libros de texto se incluyen dentro de la socialización primaria del niño, la cual conforma la estructura básica de su personalidad, de vital importancia para su posterior desarrollo evolutivo.

En el acto de la lectura, el niño no sólo aprende a leer, sino que, lo que es más importante, a aceptar la realidad de su entorno bajo una determinada visión ideológica. Mantenemos con Nuria Garreta (1984) que los textos escolares, además de su contenido explícito, describen unos modelos culturales que, si bien no son objeto de la asignatura estudiada, subyacen en todos los textos y van conformando de forma solapada unos valores, una noción de lo adecuado y de lo inadecuado socialmente establecido. Estos modelos culturales y en concreto los modelos conductuales masculino y femenino, a fuerza de repetirse se solidifican, se fijan, se convierten en normas, en reglas. Como en publicidad, van penetrando de forma inconsciente en los alumnos, incidiendo, una vez más, en la formación de la imagen genérica. Tales modelos –señala también– cumplen una doble función social: desde el punto de vista colectivo favorecen la identidad social de la comunidad ya que permiten a sus miembros reconocerse al compartir unos valores y unas creencias. Y, desde el punto de vista individual, favorecen la identidad personal ya que sirven de punto de referencia para la configuración del yo.

Si hacemos un análisis del contenido de los libros escolares no es difícil observar que la representación femenina es muy inferior a la masculina, en todos los ámbitos. Los hombres, por lo general, están más representados en las historias e ilustraciones que las mujeres; en algunos casos la proporción puede llegar a ser de 11 a 1. Lo mismo ocurre con los animales con identidad de género. Pero, además, los hombres están también mejor representados ya que ocupan posiciones de poder.

En un estudio de hace algunos años (pero trasladable a la actualidad) sobre el cómic como recurso didáctico, podemos leer:

Como conclusión general podemos decir que en el mundo de ZUPI y ZAPE no aparecen niñas... que las diferencias entre el número de viñetas en las que aparecen sólo mujeres frente a la de los hombres es abismal (50 a 679; 5 a 479; 25 a 782), resulta igualmente curioso que en ninguna historieta la mujer aparezca con su propio nombre, en cambio sabemos que es la mujer de Don Pantuflo, de Don Minervo... Por todo ello, podemos decir, que la imagen de la mujer que se ofrece en ZUPI y ZAPE no se corresponde con la que existe en la realidad (Diago y Nieto, 1989: 61).

Y, más adelante las mismas autoras añaden:

Pero esta tónica no es exclusiva de «ZUPI y ZAPE» puesto que también se han analizado otros comics (muy leídos por niños y niñas de ciclo inicial, especialmente) como «SUPER LÓPEZ», «MORTADELO Y FILEMÓN», «PULGARCITO», etc., y en todos ellos la tónica se mantiene más o menos parecida (íbidem, 61).

Desde un punto de vista cualitativo, a las mujeres se las identifica con un papel maternal y hogareño, mientras que los hombres raramente aparecen ejerciendo su paternidad. Mientras que los hombres tienen profesiones consideradas «masculinas», las mujeres son representadas bien en el hogar o en profesiones consideradas «femeninas».

En los cuentos se reflejan los juegos de los niños caracterizados por una mayor movilidad, iniciativa y audacia. Las niñas y mujeres aparecen como seres débiles, miedosos, dependientes, dóciles. Los niños y hombres, por el contrario, son fuertes, valientes y triunfadores. Esto se ve claramente incluso en aquellos cuentos de hadas en los que la protagonista es femenina: Blancanieves, la Bella Durmiente del Bosque, Cenicienta, Caperucita Roja, etc. En todos ellos, en general, las mujeres adoptan un papel caracterizado por la pasividad, sumisión, bondad y de segundo orden, ya que en casi todos sufren desgracias, de las cuales son liberadas por un hombre fuerte, decidido, valiente y poderoso, que es quien decide cuál va a ser en adelante la vida de la mujer y, generalmente, la elige como esposa (Jiménez, 1984).

En el trabajo titulado «La familia en los libros de texto de lectura infantil», José Luis Álvaro e Ignacio Monge hacen una selección de textos de lecturas infantiles en los que se explicita claramente lo que acabamos de reseñar. Reproducimos aquí, parcialmente, dos de ellas que consideramos muy significativas:

Todo en su sitio.

Los lobos, en el monte;
Los pollitos, en el corral;
Los peces, en el agua;
Los barcos, en el mar.
El padre, trabajando;
La madre, en el hogar.

La Luna se llama Lola

La Luna se llama Lola
y el Sol se llama Manuel.
Manuel madruga y se aleja de su mujer.
La Lola se queda en casa
por no quemarse la piel.

Si bien se hacen esfuerzos, por parte de las feministas, de reescribir algunos de los cuentos de hadas más célebres dándoles la vuelta, éstos han tenido débil impacto en el mercado de la literatura infantil. No podemos soslayar que ya el gran psicólogo Terman, en su inspección sobre los hábitos de lectura de los niños superdotados, nos informa que las chicas leen novelas imaginativas y emocionales, así como historias acerca de la vida y del hogar, mucho más frecuentemente que los chicos, mientras que estos últimos muestran un interés predominante por los libros científicos y de aventuras.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVARO, J. L. y MONGE, I. (1984): La familia en los libros de texto de lectura infantil, *Revista de Educación*, 275.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1980): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- CASEY, K. y APPLE, M. (1993): El género y las condiciones de trabajo del profesorado: El desarrollo de su explicación en América, *Educación y Sociedad*, 10.
- DE MIGUEL, A. (1974): Sobre lo masculino y lo femenino en la relación sexual y social, *Sistema*, 4.
- DIAGO, E. M.^a y NIETO, M. (1989): El cómic como recurso didáctico: Una reflexión coeducativa, *Tavanque*, 5.
- FERNÁNDEZ, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- GARRETA, N. (1984): La presencia de la mujer en los textos escolares, *Revista de Educación*, 275.
- JIMÉNEZ, P. (1984): La ideología de la sociedad dominante en la literatura infantil: sexismo en los cuentos de hadas, *Escuela de Maestros*, 4.
- KELLY, G. P. (1989): Nuevas orientaciones en la investigación de la educación de la mujer en el Tercer Mundo: El desarrollo de los enfoques centrados en la mujer, *Revista de educación*, 290.
- MORENO, A. (1988): El discurso académico: ¿sexismo o androcentrismo?, *Papers*, 30.
- RODRÍGUEZ, A. (1999): Género, rendimiento y expectativas docentes, *Aula*, 11.
- RITZER, G. (1993): *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid, Ed. McGraw-Hill/Interamericana de España.
- ROMERO, I. (1991): De la cantidad a la calidad: Las niñas en el sistema educativo, *Infancia y Sociedad*, 10.
- RUBIO, E. y MANERU, A. (1989): El género como categoría de análisis de la educación, *Revista de Educación*, 290.
- TEJEDOR, C. (1991): Estereotipos sexistas en la literatura infantil y juvenil, *Infancia y Sociedad*, 10.