



EL SISTEMA SEXO GENERO Y LOS PROCESOS DE DISCRIMINACIÓN

Fernando Barragán Medero

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento.

Centro Superior de Educación.

Universidad de La Laguna. Islas Canarias. España.

El sistema sexo género y la construcción del curriculum

Los procesos de segregación y discriminación en función del género son comunes a la mayor parte de las culturas conocidas presentando una explicación de cómo debemos ser las personas, qué tipo de relaciones podemos establecer y qué instituciones hemos de apoyar, excluyendo otras perspectivas interpretativas y en consecuencia el conflicto.

La construcción del curriculum escolar entendido como el conjunto de conocimientos útiles para mantener las estructuras sociales y culturales no ha podido excluir la reproducción del orden social patriarcal al menos hasta hace unas décadas.

Así, si revisamos críticamente las denominadas *fuentes del curriculum*: la epistemología de las ciencias, la psicología, la sociología, la pedagogía y la antropología que en su conjunto determinan el concepto de conocimiento, los criterios para la selección del mismo, las formas de enseñar y aprender, las interacciones establecidas en el aula o las formas de evaluación, comprobaremos como las ciencias mencionadas no están exentas de los prejuicios sexistas dominantes.

Por citar un sólo ejemplo, "Como señala Carol Gilligan, profesora de psicología de Harvard, Freud y otros destacados psicólogos, como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, basan sus teorías del desarrollo moral exclusivamente en el estudio de los niños, no de las niñas. Cuando se descubre que las niñas no se adaptan al modelo de los niños, se las tilda de imperfectas" (Miedzian, 1995, p. 39)

Y que se tilda a las niñas de imperfectas nos podría resultar un hecho insignificante si analizamos el efecto que han ejercido las teorías de los autores mencionados sobre el diseño del curriculum.

Los procesos de discriminación y el curriculum

Estudios recientes (Torres, 1991; Comisión para los asuntos de la Mujer, 1992; McCune y Caruthers, 1992) señalan que las principales vías o procedimientos por los que se difunde o consolida la segregación y la discriminación son el lenguaje sexista, los estereotipos sexuales, la exclusión o invisibilidad, el desequilibrio y selectividad, la fragmentación de la realidad y la irrealidad, que a su vez constituyen mecanismos comunes a otros procesos de segregación racista o de clases sociales.

Estos procedimientos o mecanismos de discriminación no son en absoluto exclusivos de los textos escolares o los materiales curriculares sino que impregnan todas las actividades escolares y todas las áreas de aprendizaje, las interacciones, los valores y actitudes y cualquier tipo de relación o comunicación. Asimismo, están o pueden estar presentes -en mayor o menor grado- en los distintos niveles de desarrollo del curriculum señalados por Gimeno Sacristán (1988): prescrito, moldeado, acción y evaluado, y -de forma especial- en el curriculum oculto (Torres, 1991).

Dada la importancia que tiene explicitar y analizar críticamente estos procesos de discriminación para poder tomar conciencia de ellos y erradicarlos, analizaremos cada uno de estos mecanismos que la mayor parte de las veces están implícitos en el curriculum.

Lenguaje sexista o discriminatorio

Desde edades tempranas, los niños y niñas aprenden del mundo social a través del lenguaje.

"Las palabras de un idioma -explica Moreno (1986, p. 8)- indican las categorías en las que divide el mundo una determinada comunidad lingüística y aquellas imprimen, en la mente de cada uno de sus miembros, una primera forma de clasificar el universo".

La utilización del género masculino y femenino aplicado a los vocablos es otro de los mecanismos sociales de segregación que contribuyen a presentar una explicación androcéntrica de la realidad. No es casual -por citar un ejemplo- que la palabra "panadero" solo exista en masculino en árabe en una cultura en la que las mujeres son excluidas de desarrollar esta función laboral.

Sin embargo, una vez más, no estamos ante un constructo universal -uno de los argumentos utilizados para defender el sexismo-, ya que existen diferentes lenguas que no utilizan el género gramatical masculino y femenino para clasificar las palabras.

Los navajo clasifican los objetos según la forma que tienen (Moreno, 1986). Igualmente, el quechua, la lengua indígena más importante del Perú y del Ecuador no utiliza el género morfológico (López y Morant, 1991).

El lenguaje como construcción cultural ha sido uno de los mayores logros de la humanidad. Como sistema de representación gráfica de los sonidos, la fonetización ha supuesto un avance científico muy notable (Gelb, 1982), pero también como instrumento para el desarrollo de la humanidad y el pensamiento científico.

En este segundo sentido conviene recordar cómo el pensamiento científico intenta explicar la realidad cotidiana.

"El lenguaje refleja, así, el sistema de pensamiento colectivo y con él se transmite una gran parte de la forma de pensar, sentir y actuar de cada sociedad" (Moreno, 1986, p. 9).

En consecuencia, el lenguaje sexista no representa adecuadamente a los grupos de personas, sirve para deshumanizar o negar la existencia de mujeres y hombres. Numerosas palabras, exclusivamente masculinas, niegan la participación de las mujeres en nuestra sociedad. Por ejemplo, los términos empleados para algunas profesiones -médico, matrona- niegan la legitimidad de mujeres y hombres, que trabajan en esos campos. La ausencia de términos paralelos- actor actriz- y adjetivos o sustantivos infrahumanos -hordas, gallinero, enjambres- son también formas de discriminación lingüística que se utilizan para despreciar o deshumanizar a las personas. Asimismo, los términos de uso selectivo como homosexual o lesbiana para definir a personas cuando nunca se emplea heterosexual con la misma función.

El lenguaje sexista puede estar presente en los diferentes niveles de desarrollo del curriculum o bien ser eliminado de algunos de estos niveles. Así cuando la política educativa de un país o una comunidad considera la necesidad de planificar y desarrollar áreas de conocimiento para erradicar la desigualdad entre mujeres y hombres puede modificarse el uso del lenguaje sexista en el curriculum prescrito lo cual no implica que necesariamente se elimine su uso en los libros de texto o en el curriculum en la acción a no ser que modifiquemos el sistema de creencias y valores del profesorado y del alumnado.

Representa un ejemplo claro y necesario de modificación social de las *normas sexistas* en el uso del lenguaje que si no va acompañada de un *cambio de actitudes y valores* de las personas que utilizan ese idioma no implica un cambio real.

El lenguaje sexista está presente en los textos y materiales curriculares, en la comunicación oral y escrita, en el lenguaje administrativo de los centros educativos, y como prejuicio resulta difícil de modificar en la práctica.

Las resistencias por parte del profesorado ante cualquier innovación que intente modificar el lenguaje sexista son importantes: consideran innecesaria la medida y no comparten la necesidad del cambio, no entienden la relación entre su asignatura o área de conocimiento y el sexismo lingüístico. Por ello, los cursos de formación deberían incluir este contenido.

Paradójicamente, a nadie se le ocurre llamar azafata o matrona a los escasos hombres que ejercen estas funciones profesionales y pueden surgir airadas críticas por parte de algunos hombres cuando -en algunas ocasiones- he utilizado el genérico femenino para dirigirme a una audiencia mayoritariamente femenina. Probablemente sienten una cierta pérdida de la identidad masculina al ser categorizados bajo un lenguaje femenino. A idéntica pérdida sometemos a las mujeres cada vez que utilizamos el lenguaje masculino.

La eliminación del sexismo en el lenguaje permitirá una visión no androcéntrica de la vida social, profe-

siones, aspiraciones y una representación pública tanto de mujeres como de hombres.

"Crear que un cambio de los paradigmas morfológicos de la lengua -indica López García (1991)- impulsará un cambio de la sociedad es un poco el colmo de la ingenuidad neoplatónica".

Nosotros aspiramos a que la lengua represente adecuadamente a las distintas personas y grupos que componen la sociedad, y en consecuencia a que la lengua explique la realidad sin ninguna forma de discriminación (Barragán, 1996).

Los estereotipos de género

Los estereotipos niegan a las personas el conocimiento de la diversidad, la complejidad y las variaciones entre grupos o personas individuales.

Los estereotipos se construyen cada vez que los miembros de un grupo racial o étnico, los varones y mujeres, son representados o descritos con un rasgo primario de personalidad, una característica física, un rol ocupacional, familiar o escolar. Los estereotipos cuando son interiorizados limitan las habilidades, intereses, valores y potencialidades de las personas.

"El estereotipo puede ser la fijación de un atributo y su utilización más allá de su alcance y contexto. Así tal como se vió en el estudio sobre la mujer vasca, ésta tiene como uno de sus atributos el ser limpia, algo que se valora. Por el contrario, el presentar a la mujer vasca siempre obsesionada con la limpieza, y hacer de ello un elemento de competición con otras mujeres, sería el estereotipar un atributo y convertirlo en una característica fija para todas las mujeres, cargada de connotaciones peyorativas" (Del Valle, 1991, 43).

Los estereotipos significan una concepción simplificada y limitada de cómo somos las personas y -en especial- de qué diferencias existen entre hombres y mujeres. De esta forma, los estereotipos que posee el profesorado y el alumnado así como los diseñadores del curriculum condicionan y dirigen el desarrollo humano en una dirección muy restrictiva. Constituyen un filtro cultural al que resulta difícil sustraerse por la consideración que tienen de "normalidad" en la vida cotidiana.

Pero los estereotipos de género no sólo contraponen lo masculino a lo femenino, sino que impiden el desarrollo de la diversidad en el propio concepto de masculinidad y de feminidad. No sólo pueden existir diferencias entre hombres y mujeres sino entre hombres y entre mujeres.

Los estereotipos han promovido una concepción limitada de las personas apoyada por la ciencia que ha intentado demostrar diferencias de aptitudes, inteligencia o habilidades entre chicas y chicos para el aprendizaje de las matemáticas, las ciencias o el lenguaje (Noddings, 1992).

Los estereotipos -como ha demostrado la antropología feminista- son construcciones culturales, arbitrarias y convencionales.

"...los rasgos de personalidad que hemos llamado masculinos o femeninos van tan poco ligados al sexo como el vestido, los ademanes y la forma de peinarse que una sociedad, en una época determinada asigna a cada sexo" (Mead, 1981, p. 308).

En el contexto del sistema sexo género, la función de los estereotipos es eliminar la diversidad y la complejidad haciendo desaparecer la confianza en nosotras y nosotros mismos cuando no nos comportamos de acuerdo con estos estereotipos. Asimismo, generan la incomunicación entre los géneros.

La eliminación de los estereotipos de género permite educar en la diversidad y la complejidad no eliminando las posibilidades ilimitadas que tenemos las personas para desarrollar habilidades sociales, expresar sentimientos, desempeño profesional o aspiraciones de promoción personal.

La exclusión e invisibilidad

Constituye una función por la que se elimina la presencia o la consideración, de forma completa o parcial, de un grupo o grupos.

La omisión significativa de ciertos grupos implica que tienen menos valor, importancia y significación tanto en esta sociedad como en el mundo.

Una de las formas de expresión de la invisibilidad más comúnmente observada ha sido la atención diferencial que desarrolla el profesorado con alumnas y alumnos. En general se presta más atención a las demandas de los chicos (Torres, 1991).

Hammersley (1995) señala que el desequilibrio por razón de género en la atención del profesor podría ser producido por las estrategias utilizadas por un reducido grupo de chicos para llamar la atención, aunque considera que esta explicación resulta insuficiente. La no participación de las chicas podría explicarse como una resistencia (Hammersley, 1995, p. 141).

Las chicas se declaran intimidadas ante la presencia de los chicos y son reacias a participar activamente en la clase.

En este sentido, los estudios de Kruse (1992) -una entrañable colega danesa- demuestran que la segregación pedagógica utilizada para lograr la emancipación fomentan la autoestima y la identidad sexual y permite prestar atención individual tanto a la alumna como al alumno. Sus progresos son notables cuando realizan ciertos aprendizajes separadas de los chicos.

Aunque ciertamente el tema no agota todas las formas de invisibilidad, lo cierto es que los intentos por devolver la visibilidad a las mujeres o las chicas en el curriculum han cometido, desde nuestro punto de vista, un error notable: la expansión del modelo masculino para toda la población.

Si recordamos la *teoría de las esferas* para explicar el sistema sexo género y la invisibilidad como forma de discriminación comprobaremos que en muchos casos las reformas educativas que promueven la igualdad de oportunidades para ambos sexos, han eliminado el área de conocimientos domésticos. Recordemos que la teoría de las esferas explicaba la dedicación de las mujeres a la esfera doméstica y la de los hombres a la esfera pública (Ortner y Whitehead, 1981).

Sin duda se ha logrado -en cierto grado- una mayor participación e integración de las mujeres en la esfera de la vida pública, pero no se ha logrado ni mayor participación ni integración de los hombres en la esfera doméstica.

Aunque no compartimos la teoría de las esferas, ya que justificaba la aparición del mundo privado o doméstico por la dedicación de las mujeres a las tareas de crianza, los conocimientos producidos en esa "esfera" considerados de forma peyorativa como "femeninos", son imprescindibles para el desarrollo de la vida cotidiana.

Noddings (1992, p. 669) ha señalado como se ha inculcado a los chicos "la perniciosa noción de que "cuidar a los niños" es una tarea femenina".

La exclusión de asignaturas sobre el ámbito doméstico en el curriculum (labores, cocina, hogar) o el hecho de no considerar como un valor entre los chicos "el cuidado de los demás", no ha favorecido la igualdad de oportunidades con la amplitud que se requiere.

En definitiva, no se trata de favorecer la *asimilación* del modelo masculino por parte de las mujeres sino de promover una *transformación* de los modelos que elimine las jerarquías.

La resistencia al cambio por parte del profesorado, el alumnado y las madres y padres es la principal dificultad: si los hombres aprenden a cuidar de los demás, o aprenden y desarrollan tareas domésticas se pone en juego su masculinidad y aparece el fantasma de la homosexualidad.

Sin embargo, si la educación fuera concebida para desarrollar la autonomía personal resultaría evidente que las personas necesitamos aprender a cocinar, lavar o planchar la ropa tanto como aprender matemáticas o ciencias.

En esta línea de cambio, el Proyecto Arianne que se está desarrollando en ocho países de la Unión Europea constituye una de las propuestas más innovadoras en el campo de la educación para la igualdad entre mujeres y hombres.

El objetivo básico es ensanchar los horizontes de la masculinidad promoviendo el aprendizaje de habilidades sociales en la esfera doméstica entre los adolescentes varones, la mejora de su rendimiento académico en el área de lenguaje o el cambio de las conductas agresivas que manifiestan habitualmente.

El desequilibrio o selectividad

Se manifiesta cuando se presenta únicamente una interpretación sobre un problema, situación o un grupo. Este desequilibrio restringe el conocimiento de las diversas perspectivas que se pueden aplicar a una situación particular, y restringe las contribuciones, el esfuerzo y la participación realizada por diferentes grupos y sus miembros.

Una primera forma de manifestación del desequilibrio en todos los ámbitos de desarrollo del currículum viene dada por la perspectiva androcéntrica y etnocéntrica del conocimiento humano.

Así, la presentación de los contenidos culturales referidos a nuestra historia, arte, literatura o la ciencia desde la perspectiva exclusivamente masculina y de la cultura occidental dificultan la construcción de un currículum que elimine la selectividad.

Una segunda forma se presenta cada vez que las ciencias sociales eliminan una perspectiva para explicar las diferencias de género o la sexualidad humana. Desde el predeterminismo biológico, las diferencias de género son presentadas como características atemporales, estáticas e inmutables impidiendo la comprensión del carácter dinámico y de cambio de los conceptos implicados.

La utilización de las estrategias de enseñanza y aprendizaje demuestran -sin ninguna duda- estos procesos de selectividad cada vez que excluimos la interdisciplinariedad al explicar la sexualidad humana reduciéndola al ámbito de la biología.

"El currículum globalizado e interdisciplinar se convierte así en una categoría paraguas capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, y es un ejemplo significativo del interés por analizar la forma más apropiada de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Torres, 1994, p. 31)

Recordemos la importancia explicativa de la sexualidad humana en relación al sistema sexo género y cómo cada vez que excluimos las aportaciones de alguna de las ciencias sociales estamos dificultando la comprensión global de los fenómenos sociales.

El desequilibrio o selectividad impide a las personas la posibilidad de comprender los fenómenos sociales en su globalidad y por tanto niega la posibilidad de transformación social.

Para favorecer la comprensión y transformación de los fenómenos sociales, la antropología como fuente del currículum cobrará una función primordial al facilitar la contrastación con otras formas organizativas para poder entender el carácter dinámico de los fenómenos que nos ocupan, las relaciones interpersonales o de las instituciones sociales.

La irrealidad

Se presenta cuando son encubiertos los acontecimientos y contribuciones que son desagradables, controvertidas o conflictivas. La representación incompleta y la falsedad de la información proporciona una imagen no realista de nuestra historia, de nuestra cultura y de las situaciones de la vida contemporánea.

Un ejemplo evidente lo constituye el hecho de excluir sistemáticamente la homosexualidad, el lesbianismo o la autoestimulación femenina en los programas de educación sexual.

Recordemos que la sexualidad humana admite múltiples formas de desarrollo y que la cultura de referencia de cada persona privilegia ciertas manifestaciones y niega otras.

Cada vez que el currículum oculta la diversidad sexual intenta preservar el modelo de sexualidad de los grupos hegemónicos de nuestra sociedad.

La irrealidad presente en los textos de historia o literatura es evidente cada vez que se excluyen la homosexualidad y el lesbianismo por ser consideradas conductas de las denominadas "minorías" o como acontecimientos extraordinarios.

Otro aspecto importante lo constituye el hecho de que las relaciones humanas y sociales implican conflicto. Es evidente que las relaciones de poder entre los géneros o la violencia sexual no están presentes en los diferentes niveles del currículum. Sin embargo forman parte del currículum oculto de nuestras instituciones educativas.

El problema básico de ocultación del conflicto, no es tanto que se presente una perspectiva irreal de la vida social, sino el hecho de que no se nos dote de las habilidades necesarias para resolver estos conflictos.

La masculinidad implica manifestaciones de violencia que no siempre están presentes en el currículum.

La educación no puede obviar la relación entre el mundo escolar y el mundo social a menos que se

quiera fomentar consciente o inconscientemente la existencia de dos mundos sin posibilidad de encuentro.

El análisis crítico de los proyectos curriculares de ciencias sociales desarrollados en la década de los sesenta han puesto de manifiesto la ocultación del conflicto como dimensión curricular (Popkewitz, 1977; Torres, 1991).

"Se impide captar la intencionalidad humana y la naturaleza social de los conflictos que se presentan en la medida en que se omiten las distintas perspectivas que están detrás de los conflictos" (Torres, 1991, p. 103).

En definitiva, es necesario utilizar una diversidad de fuentes informativas que no deformen la perspectiva de los fenómenos sociales y que incorporen el conflicto como una dimensión curricular positiva y constructiva.

La fragmentación de la realidad

Se presenta cada vez que las contribuciones y experiencias de las mujeres y los grupos étnicos son separadas de los aspectos centrales. Esta clase de representación ignora la relación dinámica de estos grupos con el desarrollo de nuestra sociedad, e implica el progreso continuo de la cultura dominante sin ninguna dependencia de las contribuciones e influencia de otros grupos sociales étnicos o las mujeres.

"Desde los presupuestos de las teorías de la reproducción y, principalmente, de los de la reproducción cultural, los recursos didácticos funcionan como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de las clases y los grupos sociales dominantes; se considera que desempeñan un papel muy decisivo en la reconstrucción de la realidad que efectúan tanto el alumnado como el profesorado" (Torres, 1991, 98).

La primera forma de manifestación de fragmentación de la realidad en el curriculum es la presentación de una perspectiva masculina del mundo social.

Un ejemplo muy evidente lo constituye el estudio de los premios nobel (Fölsing, 1992). La investigación ha demostrado que muchas de las aportaciones realizadas por hombres estuvieron precedidas y fueron posibles por la investigación realizada anteriormente por mujeres que sin embargo han sido reducidas al anonimato científico.

Por ello, es imprescindible redefinir la cultura en clave no fragmentaria. La aparición en las últimas décadas de obras de Historia, arte o literatura desde la perspectiva femenina contribuirán -sin ninguna duda- a equilibrar el conocimiento científico disponible y a presentar una imagen más completa de nuestra propia historia.

La construcción de la multiculturalidad y la diversidad

Las ciencias sociales han demostrado en el presente siglo que, frente a las caducas teorías del predeterminismo biológico, la masculinidad y la feminidad son construcciones culturales fruto de la interacción entre factores biológicos y socioculturales.

Pero hemos de ser conscientes de las dificultades que entraña promover el cambio: "El cuestionamiento de las creencias, valores y formas de actuación que se han dado por buenos durante mucho tiempo puede suponer una amenaza para la identidad y la autoestima de muchas personas, situándolas a la defensiva" (Miedzian, 1995, p. 36)

La innovación curricular y la formación de profesorado deben incorporar una reflexión crítica profunda sobre nuestras creencias, actitudes y valores para poder transformar los procesos de discriminación y erradicar el sexismo.

Sin embargo, recordemos que los cambios institucionales son necesarios pero no suficiente si no consiguen el cambio de valores del alumnado, profesorado y la familia.

"... el cambio institucional orientado a elevar el valor del papel femenino, por ejemplo, considerando la crianza de los niños como una profesión, y a cambiar las actitudes de los varones no es suficiente. También las mujeres deben valorarse a sí mismas" (Hyde, 1995 p. 431)

El sexismo constituye a finales del siglo XX un prejuicio aún muy extendido a pesar de saber que el prejuicio constituye una forma distorsionada de interpretar la realidad, y a pesar de disponer de suficientes conocimientos científicos para combatirlos.

El miedo a la contaminación del otro sexo, nos paraliza de tal forma que impide el logro de la libertad.

¿Cuántas veces nos descubrimos a nosotros mismos queriendo manifestar sentimientos y afectos considerados femeninos que nos hacen dudar de nuestra identidad?, ¿cuántas veces hemos pensado que si nos comportamos como se supone que lo hace un hombre nos convertiremos en lesbianas?, ¿cuántas veces, en definitiva, nos seguiremos negando la posibilidad de ser personas?

Quizá algún día seamos capaces de prescindir de los prejuicios sexistas para creer en la diversidad y asumir en nuestra vida cotidiana el significado de la multiculturalidad.

"Y luego, cuando ante ti se abran muchos caminos y no sepas cuál recorrer, no te metas en uno cualquiera al azar: siéntate y aguarda. Respira con la confiada profundidad con que respiraste el día en que viniste al mundo, sin permitir que nada te distraiga: aguarda más aún. Quédate quieta, en silencio, y escucha a tu corazón. Y cuando te hable, levántate y ve donde él te lleve" (Susana Tamaro, 1995).

Bibliografía

Barragán, F. (1996). *La construcción colectiva de la igualdad. Vol. 2. ¿Qué podemos hacer con las diferencias?*. Materiales para la formación, Vol. 8. Sevilla: Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Comisión Para los Asuntos de la Mujer (1992). *Proyecto de equidad por género*. Puerto Rico: Fundación Comunitaria de Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, Consejo General de Educación.

Del Valle, T. y Sanz Rueda, C. (1991). *Género y sexualidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Fundación Universidad Empresa.

Fölsing, U. (1992). *Mujeres premio Nobel*. Madrid: Alianza.

Gelb, I.J. (1982). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Universidad.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Hammersley, M. (1995). Evaluación de un estudio sobre desequilibrios por razón de género en la enseñanza primaria. En P. Woods y M. Hammersley (Comp.), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 131-142). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

Hyde, J. SH. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.

Kruse, A.M. (1992). We Have Learnt not Just to sit Back, Twiddle Our Thumbs and Let Them Take Over. Single-sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish Schools. *Gender & Education, Vol. 4, Nº. 1-2*; 81-103.

López, A. y Morante, R. (1991). *Gramática femenina*. Madrid: Cátedra.

McCune, S.H. y Caruthers, L. (1991). *Power-Teaching. Teaching Principles to Meet the Diverse Needs of Students*. McREL. Denver. Colorado. (Documento inédito).

Mead, M. (1981). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona: Laia.

Miedzian, M. (1995). *Chicos son, hombres serán. Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid: horas y Horas la editorial.

Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.

Noddings, N. (1992). Gender and the Curriculum. En PH. W. Jackson, *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 659-684). New York: MacMillan Publishing Company.

Ortner, S.B. y Whitehead, H. (1981). *Sexual Meanings. The cultural construction of gender and sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Popkewitz, T.H. (1977). Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas. En J. Gimeno y A.I. Pérez (Comp) *La Enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 306-321). Madrid: Akal.

Tamaro, S. (1995). *Donde el corazón te lleve*. Barcelona: Seix Barral.

Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.