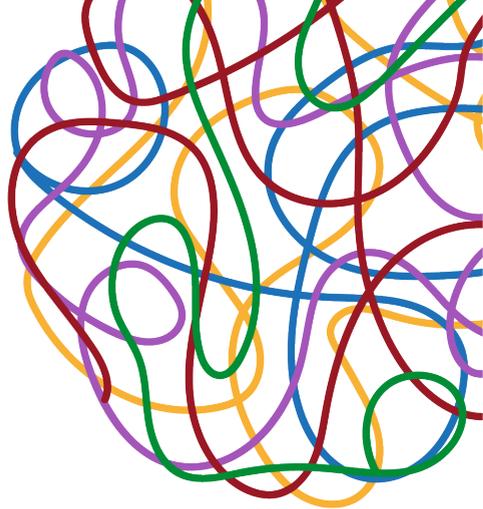


Capítulo 11

Género y rendimiento de los
estudiantes: ¿qué relación existe?

Alice Mendonça



Como categoría social, el género se refiere a los roles impuestos por la sociedad, que rigen comportamientos predeterminados como apropiados y característicos de hombres y mujeres. Sin embargo, según Ferreira (2002), fue la fusión de estos roles en un concepto relacional lo que permitió la creación de los mecanismos por los que las actividades biológicas se transformaron en desigualdades sociales. “Ser hombre o mujer no deriva de la naturaleza biológica de cada individuo, sino que es sobre esta característica, definida biológicamente, que la sociedad fija los atributos del género y determina que un determinado individuo sea hombre o mujer” (Mendonça *et al.*, 2019, pág. 96). De la intensidad de esta construcción social se desprende una naturalización social del género que confiere a los hombres y a las mujeres roles sociales diferenciados.

Y aunque la ideología oficial opera según el principio de la igualdad de género, las escuelas, las iglesias y las familias reproducen las diferencias de género, así como el “propio sistema escolar que tiende a reproducir los prejuicios de género convencionales que tienen su origen en la socialización familiar y las expectativas laborales” (Morrow y Torres, 1997, pág. 365)

Sin embargo, tras décadas de “exclusión” escolar, el género femenino comenzó a imponerse en los contextos educativos superando al sexo opuesto, tanto cuantitativa como cualitativamente.

Esta ventaja de las chicas sobre los chicos en cuanto al rendimiento escolar y la consiguiente continuación de los estudios se ha acentuado a lo largo del tiempo, asumiendo contornos preocupantes, bastante visibles a través de las estadísticas oficiales de educación escolar.

Estas estadísticas demuestran que la supremacía femenina se percibe no sólo temporalmente, sino que se incrementa a medida que aumentan los ciclos de estudios, alcanzando su punto álgido en la enseñanza universitaria (Penteado y Mendonça, 2011).

La influencia del género en el nivel de estudios

En 1970, Parsons argumentó que la educación de las niñas les permitía contribuir funcionalmente a las actividades extrafamiliares y comunitarias, aunque su condición de adultas estaba determinada por el matrimonio y la familia. De este modo, una chica educada podría asumir importantes funciones tanto de esposa como de madre, sobre todo para influir en sus hijos, apoyar los asuntos escolares y hacer hincapié en la importancia de la educación.

De este modo, los alumnos ya entran en la escuela en condiciones desiguales; ya que “(...) las expectativas y oportunidades de aprendizaje de la familia y del entorno no son todavía las mismas para ambos sexos” (Formosinho, 1978, pág. 179).

La 4ª Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijín (1995), abordó el problema de que los planes de estudio y los materiales didácticos seguían siendo en gran medida sexistas y rara vez tenían en cuenta las necesidades específicas de cada persona, y recomendó que se promoviera la igualdad y la responsabilidad compartida entre niños y niñas desde los niveles preescolares, para que los individuos de ambos sexos pudieran satisfacer sus propias necesidades y compartir las responsabilidades domésticas.

En Europa, sin embargo, el desarrollo de las políticas de educación obligatoria para niños y niñas siguió un curso inevitablemente desigual desde el punto de vista sexual y también condicionado por la clase social de pertenencia. “Las hijas de los

trabajadores rurales nunca superaron el nivel de educación primaria (...); las niñas de clase comerciante generalmente siguieron una profesión en el negocio de su padre (...). La libertad de elegir un curso de educación superior y de iniciar una carrera profesional, con muy raras excepciones, sólo era efectivamente posible para las mujeres de las clases acomodadas” (Ferreira, 2002, pág. 45).

Como la entrada masiva de las mujeres en la educación fue más tardía que la de los hombres, además de las desigualdades en cuanto a las posibilidades escolares, también hubo desigualdades a nivel profesional (Ferreira, 2002). Esta situación es compartida por Sayer y Walker (citados en Morrow y Torres, 1997, pág. 256) con la afirmación de que “el género, la división del trabajo y la clase se construyen simultánea y recíprocamente”, a pesar de que la división sexual del trabajo tiene su propia historia. En otras palabras, ciertas áreas profesionales y de estudio siempre han estado relacionadas con el género, concretamente la enfermería y la enseñanza, ya que tanto el contenido de los planes de estudio como los mercados laborales siguen siendo sensibles a esta cuestión.

En Estados Unidos, los estudios de Bennett y LeCompte (citados en Morrow y Torres, ob. cit., pág. 357) concluyeron que, a pesar de que la legislación estaba concebida “para garantizar la igualdad de acceso y de trato, las mujeres no [tenían] igualdad de acceso a las oportunidades educativas y profesionales debido a su condición de mujeres”. Así, las escuelas continuaron reproduciendo una sociedad patriarcal a través de “mensajes sutiles (y a veces no tan sutiles) incrustados en su estructura organizativa, su currículo y sus modelos de interacción social” (Morrow y Torres ob. cit., pág. 357).

Sin embargo, la equiparación de las oportunidades escolares para ambos sexos, que se ha producido a lo largo del tiempo, ha permitido la escolarización femenina y la progresiva entrada de las niñas en itinerarios escolares que antes eran casi exclusivamente masculinos. En las últimas décadas, la participación de las niñas se ha hecho especialmente visible en el sistema escolar, en varios países, como Portugal, donde “han pasado a ser sensiblemente

mayoritarias y presentan una doble ventaja: más numerosas y con mayor éxito en sus logros escolares” (Grácio, 1997, págs. 51-52).

Así pues, la ventaja de las chicas sobre los chicos en términos de rendimiento escolar constituye un fenómeno relativamente reciente en los análisis de la Sociología de la Educación, ya que esta situación se ha hecho bastante visible a través de las estadísticas oficiales de educación escolar. Y, en este contexto, las dinámicas internas del campo científico, sobre todo las que se refieren a las relaciones entre la Sociología y la Sociología de la Educación, se han mostrado insuficientes para explicar la tardía supremacía de la ventaja femenina.

Según Grácio (1997), la persistencia de los estereotipos de género, las diferencias en las socializaciones y en las estructuras sociales de funcionamiento discriminatorio, siempre han acompañado la creciente demanda de educación por parte de las niñas. Sin embargo, las chicas están especialmente bien armadas en términos de rendimiento escolar para competir con los chicos.

De hecho, en las prácticas pedagógicas siguen existiendo formas de discriminación por razón de sexo, que expresan y refuerzan las posiciones de ambos géneros y permiten que los resultados escolares de las niñas superen actualmente a los de los niños. Aunque en otros contextos sociales, como el laboral, la discriminación de género se traduce en todo un conjunto de desventajas para el género femenino, en el contexto escolar esto no sucede.

Aunque las niñas tienen un mejor rendimiento escolar que los niños, las diferencias entre ambos géneros también son diferentes según el respectivo origen social, por lo que se puede inferir que la clase social de origen influye más en el rendimiento que el género (Mendonça, 2009). En otras palabras, aunque las diferencias de rendimiento entre las chicas siguen su origen social según un perfil similar al de los chicos, ellas son menos dependientes de su entorno de procedencia que los chicos (Grácio, 1997). Así, las chicas, a pesar de tener las mismas capacidades cognitivas que los chicos, tienen mejores notas y son evaluadas

más favorablemente por los profesores (Baudelot y Establet, s.f.). Estos autores consideran que, además de que los profesores valoran los aspectos del comportamiento femenino que consideran más conformes con sus representaciones del “buen alumno” o del “alumno ideal”, la escuela también sobrevalora las disposiciones que surgen de la socialización femenina y, en ciertos aspectos, los respectivos logros escolares.

El paradigma culturalista-estructuralista considera que la socialización diferencial de ambos géneros, especialmente la que se produce en las primeras y decisivas etapas de la vida de los sujetos, es la principal responsable de la adquisición de las disposiciones masculinas y femeninas y de las posteriores orientaciones vitales. Por su parte, los planteamientos derivados del modelo conceptual utilitarista-accionista, destacan la mayor capacidad de los actores femeninos “para descifrar las estructuras de oportunidades que se les ofrecen, anticiparse y sobre ponderar las alternativas de acción en términos de los costes y beneficios asociados a cada una de ellas, optando por las que más les convienen”. (Grace, 1997, págs. 57-58)

Aunque el paradigma culturalista explica las diferencias de rendimiento en los primeros años de escolarización, defendiendo que las identidades de género y las correspondientes disposiciones, adquiridas muy tempranamente en el marco de la socialización familiar, tienen prolongaciones en los comportamientos en el contexto escolar, Grácio (1997) considera que esta explicación es reductora. Por ello, defiende que “es probable que ciertos recursos del sistema disposicional de las niñas, como una mayor estabilidad motriz, un mayor autocontrol y autonomía, les permitan tanto trabajar mejor en las tareas escolares como ser más apreciadas por los profesores” (pág. 61), lo que significa que la primera socialización, además de ser favorable a sus rendimientos escolares, las estimula.

En la misma línea, Felouzis (1993) sostiene que las chicas deben su mejor rendimiento a una mejor adquisición de habilidades interactivas, específicas del aula, en comparación con los chicos.

Y en este contexto, destacan sobre todo los que provienen de familias de clases sociales altas, donde la socialización escolar bien lograda resulta de su socialización primaria, más cercana a la escuela (Grácio, 1997). Más conformes con las normas escolares, conociendo mejor y teniendo un mayor dominio práctico del “oficio de alumno”, las chicas han demostrado en este contexto una ventaja decisiva sobre los chicos, a lo que se suma el hecho de que la institución escolar premia y refuerza la socialización femenina.

La diferencia de comportamiento manifestada por cada uno de los géneros fue investigada por Baudelot y Establet (s.f.) en un estudio que realizaron sobre el comportamiento de los niños en el patio del colegio. Concluyeron que “los chicos actúan con un mínimo de reglas y un máximo de ruido, ocupando un máximo de espacio y movilizándolo a un gran número de compañeros, mientras que [las chicas] ocupan el espacio de forma económica, con un máximo de reglas y un pequeño número de compañeros” (págs. 110-111).

Por otro lado, la prolongación de estos comportamientos en el contexto del aula beneficia al género femenino, ya que el dominio del conjunto de interacciones, que incluye por ejemplo el trabajo en grupo, les permite aprovechar mejor el aprendizaje escolar (Felouzis, 1993).

Las tasas de repetición de alumnos en la enseñanza básica¹ en Portugal en el año escolar 1990-91, al mostrar a los alumnos desagregados según el género y el origen social (citado en Grácio, 1997), nos permitieron sacar conclusiones que corroboran algunos de los aspectos ya mencionados. Así, se pudo concluir la existencia de:

- ❖ ventaja de las niñas en los logros;
- ❖ menos influencia del género que del origen social;
- ❖ la influencia del género varía según el origen social.

1

En Brasil corresponden a la Educación Secundaria y Primaria

Con respecto a este último aspecto, cuanto más bajo es el nivel socioeconómico, mayor es la ventaja de las chicas sobre los chicos de su entorno social. La diferencia entre el rendimiento de los niños y las niñas hijos de profesores es casi insignificante, mientras que las diferencias de rendimiento entre géneros son mayores en las categorías correspondientes a las clases sociales más desfavorecidas.

Por otra parte, a lo largo de la escolaridad, el perfil del rendimiento de los alumnos muestra descensos significativos en la transición de un ciclo de estudios al siguiente. Y es en estos momentos de las trayectorias escolares cuando la ventaja de las chicas es aún mayor, lo que según Grácio “sugiere una desventaja para los chicos (...) cuando las dificultades de aprendizaje son mayores y van acompañadas de la transición a un universo social diferente”. Esto incluye el aprendizaje elemental de la lectura, la escritura y el cálculo (acompañado, para la mayoría de los niños, de la propia entrada en el mundo escolar), o el aprendizaje que tiene lugar durante la transición al 2º ciclo, que equivale a una verdadera resocialización dentro de la escuela (Grácio, ob. cit., págs. 70-71).

De acuerdo con lo anterior, también podemos suponer que parte de la ventaja del rendimiento femenino no se traduce necesariamente en diferencias en el aprendizaje escolar real, ya que los profesores sobrevaloran a las niñas en relación con los niños, al igual que hacen con los alumnos de clases sociales favorecidas en relación con los hijos de los trabajadores (Mendonça, 2009).

El trabajo de Felouzis (1993) sobre el rendimiento escolar diferenciado según el género, muestra que los chicos de las clases sociales altas, aunque manifiestan en el aula comportamientos turbulentos, desarrollan, simultáneamente, comportamientos de inversión en el trabajo escolar, principalmente en el sentido de la competencia. Por el contrario, los hijos de los trabajadores, generalmente con bajo rendimiento, alternan la turbulencia con la apatía y la desinversión en la escuela, por lo que su rendimiento, proviene del hecho de que su agitación y sus comportamientos no

van acompañados ni de la participación ni de la concentración en las tareas (Felouzis, 1993), aspectos que se suman a la inexistencia de apoyo familiar en el trabajo escolar (Mendonça, 2009).

De este modo, la asociación tradicional del género masculino, a todos los comportamientos asociados a la valorización física y, en concreto, a la turbulencia y a la agresividad, configuran una relación menos favorable a las exigencias del aprendizaje escolar, a la vez que sugieren una consecuente prolongación de las actitudes negativas en el contexto escolar, cuando no se relacionan con un elevado capital cultural familiar (Grácio, 1997).

Por parte de las chicas, hay una tendencia general a una fuerte inversión escolar relacionada con una mayor concentración en las tareas, aunque las hijas de los trabajadores muestran un mayor sentido de la cooperación, mientras que las alumnas procedentes de clases sociales más altas destacan más la competencia.

De este modo, los alumnos, procedentes de clases sociales más altas, son los que mejor cumplen los ideales de excelencia escolar, tanto en su rendimiento como en su comportamiento, ya que combinan la atención y la concentración en las tareas escolares con un alto sentido de la competencia, tratando además de estar en primer plano para responder a las peticiones de los profesores.

En cuanto a las chicas de clase trabajadora, además de rendir mejor que los chicos del mismo origen, en comparación con las chicas de grupos favorecidos, muestran una participación mucho más discreta en clase, concentrándose exclusivamente en sus tareas y trabajando a menudo en cooperación con sus compañeros.

Por otro lado, Baudoux y Noircent (1995) refieren que el hecho de que las chicas tengan que enfrentarse a menudo a los comportamientos agresivos y depredadores de los chicos, las lleva a constituirse en un grupo de referencia positivo para hacerse valer. Y consideran que este desarrollo de estrategias de supervivencia y compensación también conlleva ventajas en su respectivo rendimiento escolar.

Así, las chicas no sólo suelen intentar, en el espacio físico del aula, estar más cerca de los profesores, con los que suelen entrar

en contacto al final de la clase, sino que también se aplican en su trabajo y cultivan la autodisciplina. Aunque estas actitudes parezcan un conformismo con las normas escolares, constituyen conductas orientadas a afrontar la situación en la que se encuentran de la mejor manera, lo que atestigua el logro de un buen aprendizaje del oficio del alumno. Así, las chicas se aprovechan de las normas escolares formalmente igualitarias y obtienen el reconocimiento de sus logros. frente al carácter no igualitario de facto de sus normas informales (Baudoux y Noircent, 1995)

En este sentido, Grácio (1997) se pregunta si el hecho de que las chicas superen la situación se debe a que aprenden a hacerlo en la propia situación, o si esto proviene del hecho de que ya tienen los recursos para hacerlo, consecuencia de su socialización previa y de la socialización paralela al contexto escolar. Para Felouzis (1993), que sostiene una tesis de carácter claramente culturalista, el énfasis se pone en la socialización previa a la escuela o que se produce paralelamente a ella, ya que las altas competencias relacionales de los alumnos de clases sociales más altas provienen del capital cultural familiar que, al estar próximo al universo escolar, les permite adoptar los comportamientos adecuados para el aprendizaje. Sin embargo, como esta teoría no explica las ventajas escolares de las niñas sobre los niños, cuando ambos provienen de entornos sociales desfavorecidos, considera que la socialización previa es decisiva e incluso muy temprana, porque ya en la educación preescolar está en el origen de los comportamientos diferenciados entre ambos géneros, mostrando las niñas más autonomía y autocontrol.

Sin embargo, los análisis de Grácio (1997), que tuvieron como punto de partida el cálculo de los valores de los coeficientes de contingencia, permitieron concluir que, en los años más avanzados de la escolarización², la influencia del género y del origen social son menores, pues la socialización escolar ya ha reducido considerablemente las diferencias de capacidades de éxito escolar que los alumnos deben a la socialización previa.

2 En Brasil, se le denomina educación secundaria

Así, mientras que la influencia del género se mantiene en los primeros años escolares, a través de la selección de la población escolar que registra mayores dificultades en el rendimiento, el efecto de la categoría social de origen se reduce a lo largo de la escolarización posterior, especialmente en el tercer ciclo³. Así, entre las diferencias existentes entre los alumnos, la socialización escolar reduce considerablemente las debidas a la socialización de clase, así como las atribuibles a la socialización de género. Si las diferencias entre géneros se adquirieran exclusivamente en el contexto escolar, sería poco probable que encontráramos, ya en el 1er ciclo, el mayor efecto de interacción entre el género y la clase social de procedencia. Esta observación presupone que hay que tener en cuenta la socialización que precede a la entrada en el 1er ciclo⁴ (Grácio, 1997).

En cuanto a las chicas, el autor también destaca la existencia de todo un conjunto de recursos que denomina competencias relacionales que, según Felouzis (1993), les permiten, por ejemplo, trabajar más en grupo o, como sostienen Baudou y Noircent (1995), dirigirse más al profesor al final de la clase. De estas actitudes probablemente se deriven otras extensiones, relativas a la capacidad del género femenino para descifrar situaciones y aprehender las expectativas de los demás, al contrario que el género masculino, cuya socialización específica tiene una incidencia negativa en el contexto escolar, bien porque no desarrollan tanto las competencias relacionales, bien porque desarrollan comportamientos más inestables y turbulentos.

El estudio de las competencias socioafectivas específicas del género femenino, realizado en Portugal por Morais, Peneda y Medeiros (1992) a partir de una investigación llevada a cabo durante dos años con los alumnos de una escuela secundaria de la zona de Lisboa, también permitió extraer algunas conclusiones, que corroboran algunos de los aspectos ya mencionados. Así:

3 Ibidem.

4 En Brasil, se le denomina educación fundamental.

- ❖ las chicas tienen especial éxito cuando en el contexto del aula realizan trabajos en grupo, ya que en este ámbito lideran la sucesión de intercambios;
- ❖ la socialización de género es más diferencial en las clases bajas;
- ❖ el comportamiento de los chicos, al estar menos adaptados a la clase, compromete especialmente su rendimiento.

De este modo, las competencias relacionales de las niñas están especialmente bien orientadas hacia el aprendizaje escolar, lo que es visible, sobre todo, cuando los demás recursos de partida son escasos, como es el caso de proceder de familias con bajo capital cultural. Por lo tanto, las niñas de los entornos sociales más desfavorecidos utilizan más intensamente estas estrategias, que implican el desarrollo de comportamientos considerados como adecuados en el aula, porque son los únicos recursos que tienen con valor en el mercado escolar (Morais *et al.*, 1992).

Esta tesis es corroborada por Grácio (1997), cuando afirma que las competencias relacionales de las niñas se sobre invierten cuando su respectivo capital cultural es débil, situación que suelen mantener a lo largo de la escolaridad y que supone una ventaja sobre los niños del mismo entorno social.

También hay que señalar que la interacción entre el género y el origen social es particularmente alta en el 1er ciclo y en los 5º y 6º años de escolarización, ya que estos dos momentos de la escolarización tienen en común la novedad del contexto social al que los niños deben enfrentarse, así como el carácter resocializador de la experiencia correspondiente. Ambos momentos son exigentes desde el punto de vista del aprendizaje cognitivo, y ambos plantean intensas demandas a las competencias sociales de los niños, ya sea por la novedad de los problemas y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el 1er ciclo, o por el profundo cambio del código escolar en el 5º y 6º años de escolarización.

Sin embargo, en estos momentos las chicas se encuentran en una situación ventajosa, por tener una mayor capacidad para interactuar de forma adecuada en el aula y aprovecharla en términos

de aprendizaje, mientras que los chicos procedentes de los entornos sociales más deficitarios se ven especialmente perjudicados en los primeros años de escolarización y en el 2º ciclo (Gracio, 1997).

Por otra parte, como cada uno de los géneros formula anticipaciones y elabora proyectos de futuro, respecto a las estructuras sociales, productivas y familiares, en las que espera participar después de sus estudios, es según este modelo de expectativas que las inversiones educativas realizadas en el presente se adaptan a las oportunidades futuras. En este contexto, la orientación de las jóvenes está fuertemente relacionada con la previsión de los roles profesionales y familiares que van a desempeñar, y su intento de conciliarlos es visible, por ejemplo, a través de la opción por la carrera de magisterio, debido a la flexibilidad de horarios que ofrece (Mendonça, 2009).

Así, las identidades de género, ya sean relacionadas con la sexualidad o con el contexto de las aspiraciones profesionales, al condicionar las motivaciones y las decisiones relacionadas con ellas, a menudo condicionan a las chicas a reprimir capacidades y aspiraciones que amenazan sus deseos más inmediatos de agrandar o atraer a los chicos, debido a la prioridad dada a la constitución de una familia (Morrow y Torres, 1997).

Conclusión

En conclusión, podemos afirmar que el fracaso y el abandono escolar han penalizado principalmente a quienes proceden de entornos sociales, económicos y culturales desfavorecidos, y que esta selección incluye disposiciones de género.

De este modo, puede que no sea sólo la socialización según el género en los primeros años de vida la que juegue un papel decisivo en las elecciones personales de cada alumno, sino también sus anticipaciones, determinadas por un marco de oportunidades, resultado de las estructuras sociales existentes en la actualidad (Grácio, 1997).

Por otro lado, a pesar de los esfuerzos por promover la igualdad en relación con el éxito escolar, es decir, la igualdad formal

y real, los factores de desigualdad han persistido (Formosinho, 1978) y han penalizado principalmente al género masculino (Mendonça, 2009).

De este modo, la complejidad e interdependencia de los fenómenos no es compatible con ninguna simplificación explicativa, ya que cada uno de los factores tiene su cuota de influencia en el desigual rendimiento de los alumnos en general, y especialmente en las cuestiones relacionadas con el género.

Referencias

- Baudelot, C. & Establet, R. (s.f.). *Allez Les Filles*, Seuil, París, s.d.
- Baudoux, C., Noircent, A. (1995). “Culture Mixte des Classes et Stratégies des Filles”, *Révue Française de Pédagogie*, 110, 1995.
- Felouzis, G. (1993). “Interactions en Classe et Réussite Scolaire. Une Analyse des Différences Filles-Garçons”, *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, 34-2 págs. 199-222, 1993.
- Ferreira, A. M. M. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*, Col. Nova Era, Educação e Sociedade, Quarteto, Coimbra.
- Formosinho, J. (1991) *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto.
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, EDUCA, Lisboa.
- Mendonça, A. (2008). “Rapazes e Raparigas - Desempenhos Académicos (Caso do Arquipélago da Madeira no período compreendido entre 1994-2000)” En C. Escallier ; N. Veríssimo (Orgs). *Educação e Cultura*, (págs. 69-84), Funchal, CIE-UMa.
- _____. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais - Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Mendonça, A., Nascimento, A., Brazão, P. & Freitas, D.. (2019) Estereotipos de género entre los estudiantes de educación infantil (0-10 años): un estudio de caso en la Universidad de Madeira, Mendonça, A.; Brazão, P.; Andreia Nascimento, A. & Freitas, D., 2527-158X, *Ensaio Pedagógicos (Sorocaba)*, 3(3).

- _____. (2020). El predominio del género femenino en los cursos de formación de profesores de educación infantil: un estudio de caso en la Universidad de Madeira. *Revista da Associação Académica da Universidade da Madeira*.
- Morais, A. M., Peneda, D. & Medeiros, A. (1992). *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, vol. II, Gulbenkian, Lisboa.
- Morrow, R. & Torres, C. A. (1997) *Teoria Social e Educação - Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, Porto, 1997.
- Penteado, C. & Mendonça, A. (2011). “La identidad de género en el jardín de infancia: ¿qué construcción social?” En: C. N. Fino y J. M. Sousa (Orgs.). *Investigación para el cambio (educación)*. (págs. 245-264). Funchal: CIE-UMa, 2011.
- Pires, E. L. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*, Celta Editora, Oeiras.
- _____. (1998). “A Massificação Escolar”. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1. págs. 27-43. Lisboa.