



Dra. M^a Angeles Espinosa Bayal

Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

Miembro de la Comisión Permanente del Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres de la UAM (IUEM)

LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO: UNA ESTRATEGIA PREVENTIVA

1.- INTRODUCCIÓN

Nos guste o no el género es una categoría transversal que impregna todas las relaciones sociales y que tiene una enorme influencia tanto en el desarrollo individual de las personas como en el de las relaciones sociales e interpersonales que cada una de ellas establece dentro de los distintos contextos en los que tiene lugar su proceso de socialización. De hecho, una de las primeras preguntas que tanto los progenitores como las personas más allegadas a éstos se plantean cuando un bebé va a llegar al mundo es su sexo biológico. Las implicaciones que tiene la respuesta a esta sencilla pregunta desencadenan una serie de comportamientos y expectativas que, finalmente, van a acabar determinando en buena medida el proceso de tipificación sexual¹ de esa persona (Maccoby, 1980). Dado que este proceso tiene tanta importancia resulta lógico plantearse cómo y dónde aprenden los niños y las niñas lo que es propio de cada uno de los roles de género dentro de la cultura y de la sociedad en la que viven. En definitiva ¿cómo y dónde se aprende a ser hombre o mujer?.

A tratar de responde esta pregunta vamos a dedicar las páginas siguientes, centrándonos, fundamentalmente, en cómo se aprende a ser mujer en la familia y en la escuela cómo ese proceso de enseñanza y aprendizaje que se inicia desde las primeras etapas de la vida determina el desarrollo de ciertos modelos de comportamiento y de expectativas en la vida adulta que difieren significativamente de

¹ Proceso por el que un niño a una niña llega a ser consciente de su rol de género y a interiorizar el conjunto de comportamientos y valores asociados al mismo.

las que desarrollan los hombres (Instituto de la Mujer, 2005). Estas expectativas tienen consecuencias muy negativas para las mujeres, ya que las sitúan en una posición de inferioridad con respecto a sus compañeros, que les limita considerablemente la participación activa y la toma de decisiones en diferentes ámbitos: político, económico, laboral, etc. Lo que conlleva una perpetuación de los roles tradicionales que en ocasiones hacen que las mujeres se vean sometidas a situaciones de violencia sea ésta de tipo físico, psicológico, verbal, y/o estructural.

Para ello estructuraremos el contenido de esta breve reflexión en tres partes diferentes pero al mismo tiempo complementarias. En la primera de ellas que hemos titulado ¿cómo se aprende a ser mujer? se analizan, desde el punto de vista evolutivo, los diferentes aspectos implicados en la construcción de los roles de género: desarrollo del concepto de género, desarrollo de los estereotipos de género y desarrollo de las conductas tipificadas por el género (Shaffer, 2000). Así como los diferentes modelos explicativos que se han elaborado, dentro de la Psicología del Desarrollo, para dar cuenta de tan complicado proceso: aquellas que se centran en los factores biológicos (Money y Ehrhardt, 1972) o por el contrario, las que sitúan el origen del desarrollo de los roles de género en los aspectos sociales (Bandura, 1989; Kohlberg, 1966; Martín y Havelson, 1981 y 1987; Mischel, 1970).

En la segunda, la pregunta que nos planteamos es ¿dónde se aprende a ser mujer?. En este caso, dados los objetivos de este trabajo, nos centraremos en el análisis de la influencia que tienen el contexto familiar y escolar, sobre el desarrollo de los roles de género. Sin olvidar la influencia de los restantes contextos de socialización infantil –los iguales y los medios de comunicación-, hemos de enfatizar en el hecho de que tanto la familia como la escuela son los principales escenarios en los que las niñas aprenden a comportarse tal como exigen los cánones vigentes en nuestra sociedad respecto a su rol de género. Y ello, fundamentalmente, porque la familia y la escuela ejercen una fuerte influencia respecto a los modelos de comportamiento y a las expectativas que se generan sobre lo que supone ser niño o niña –mujer u hombre- en nuestra cultura.

2.- ¿CÓMO SE APRENDE A SER MUJER?

Los estudios que se centran en el proceso de tipificación sexual, o lo que es lo mismo en cómo se aprende a ser niña o niño –mujer u hombre-, dentro de la sociedad y la cultura en la que se vive se han centrado en tres aspectos diferentes, pero al mismo tiempo estrechamente interrelacionados: el desarrollo del concepto de género, el desarrollo de los estereotipos de género y el desarrollo de las conductas tipificadas por el género (Shaffer, 2000).

El primer logro evolutivo que se alcanza en el desarrollo de la identidad de género² es el desarrollo del concepto de género. A partir de los 2 años y medio 3

² Conocimiento que tiene la persona de su propio género y de las implicaciones que dicho género tiene para su vida.

años, las niñas y los niños se autoasignan correctamente a una de las dos categorías utilizando para ello atributos externos como la forma de vestirse o de peinarse. Durante toda la etapa preescolar (entre los 3 y los 5 años), aún, no son conscientes de que el hecho de ser niña o niño será algo estable a lo largo de la vida. Habrá que esperar a que comiencen la educación primaria para que entiendan que ser niña o niño es un atributo inmutable que no depende de la forma en que se viste o de los adornos que se llevan sino de la anatomía genital.

Aunque parezca mentira las niñas y los niños comienzan a adquirir los estereotipos de género casi al mismo tiempo que toman conciencia de su identidad de género. Casi todas las niñas y niños, a los 2 años y medio 3, tienen un cierto conocimiento de los estereotipos de género. Así por ejemplo, diversos estudios ponen de manifiesto que ya a estas edades los estereotipos se acercan bastante a los que mantienen muchas personas adultas. Las y los preescolares definen a las niñas diciendo que hablan mucho, nunca pegan, suelen necesitar ayuda, les gusta jugar con muñecas y ayudar a su madre en las labores domésticas como cocinar y limpiar. Por el contrario, estas mismas niñas y niños creen que a éstos últimos les gusta jugar con coches, ayudar a su padre y construir cosas. Esta construcción tan precoz de los estereotipos de género sólo pueden explicarse teniendo en cuenta el trato diferencial que niñas y niños reciben desde el momento en que llegan al mundo y que determina un comportamiento y unas expectativas radicalmente diferentes respecto a ellos y ellas en función de su sexo biológico. Si a este hecho le unimos la circunstancia de que de manera directa o indirecta muchas de estas ideas se siguen manteniendo en los diferentes contextos de socialización infantil y adolescente en los que se produce el desarrollo podemos explicar fácilmente cuál es el origen de muchas de las situaciones de desigualdad que, por desgracia, aún observamos en nuestra sociedad.

A lo largo de toda la infancia y, sobre todo por la influencia que ejercen sobre ellos los adultos más cercanos –progenitores y profesorado, fundamentalmente-, los estereotipos de género pueden llegar a utilizarse para establecer distinciones ligadas al sexo biológico en diferentes dimensiones psicológicas (Serbin, Powlishta y Gulko, 1993). De este modo, las niñas y niños de entre 10 y 12 años piensan que las mujeres son débiles, emotivas, buenas, complejas y afectuosas, mientras que los hombres son ambiciosos, asertivos, agresivos, dominantes y crueles. A estas edades se critican fuertemente las transgresiones de los roles de género, especialmente si son cometidas por un niño, lo que significa que existe una mayor presión sobre los niños para que se ajusten al rol de género que les ha sido asignado (Levy, Taylor y Gelman, 1995).

Al llegar a la adolescencia temprana los estereotipos de género se flexibilizan, pero muy poco tiempo después –en la adolescencia media y tardía-, vuelven a radicalizarse por la tremenda presión que ejercen los iguales durante la pubertad para que la persona se ajuste al rol de género que le ha sido asignado. La intolerancia de las y los adolescentes ante las transgresiones del rol de género tiene su origen en un proceso de intensificación del género³ característico de esta etapa

³ Aumento de las diferencias entre los sexos que se relaciona con la creciente presión que ejerce el grupo para que se asuman los roles tradicionales de género.

evolutiva a partir del cual se ha de producir el proceso de reconstrucción de la identidad sexual que tuvo lugar, en su primera fase, durante la primera infancia.

También el desarrollo de conductas tipificadas por el género es un proceso que se produce de manera muy precoz. Por ejemplo, las preferencias de las niñas y los niños por las y los compañeros del mismo sexo biológico son muy tempranas. A los 2 años las niñas prefieren jugar con las niñas y los niños con los niños. Estas preferencias se van acentuando con el paso de los años de tal modo que al llegar a los 10 ó 11 años las niñas y niños que se comportan de manera inadecuada según establece su rol de género son rechazados por sus iguales (Kovacs, Parker y Hoffman, 1996).

Este breve repaso por los diferentes aspectos que conforman la identidad de género nos permite entender cómo desde, prácticamente, el momento en el que nacen las niñas se ven expuestas a una serie de aprendizajes –tanto directos como indirectos- modelos y reacciones que tratan de convencerlas de que la existencia de diferencias biológicas determina diferencias psicológicas. Este proceso de socialización diferente al que se ven sometidas las niñas en nuestra sociedad hace que, en muchas ocasiones, ellas no se reconozcan como protagonistas activas del mundo en el que viven y que, por ello, se perpetúen los tradicionales estereotipos de género.

La cuestión que deberíamos plantearnos ahora es cuáles son los factores que determinan este proceso de construcción de la identidad de género que hemos resumido brevemente en los párrafos anteriores. Para responder a esta pregunta debemos analizar las distintas aproximaciones teóricas que, desde la Psicología del Desarrollo, se han elaborado. Antes de presentar un breve resumen de dichas teorías nos gustaría destacar que la importancia de encontrar la respuesta a esta pregunta se sitúa en la necesidad de conocer los factores que determinan la construcción de la identidad de género para poder intervenir sobre los mismos y tratar de eliminar los estereotipos tradicionales de género que tanto daño hacen a las niñas y a las mujeres y que continúan invisibilizándolas y situándolas en condiciones de inferioridad respecto a sus compañeros.

Las diferentes teorías que se han propuesto para explicar la construcción de la identidad de género podrían agruparse, inicialmente, en dos grandes bloques: las que se centran en factores genéticos y las que lo hacen en aspectos ambientales (Shaffer, 2000).

Con respecto a las primeras cabría destacar la teoría de Money y Ehrhardt (1972) en la que el proceso de tipificación sexual se explica recurriendo a una serie de episodios o hechos críticos, genéticamente determinados, que influyen en la preferencia de una persona por el rol masculino o femenino. Esta secuencia se inicia en el momento de la concepción y continúa gracias a un proceso de diferenciación sexual que se va produciendo por el efecto de determinadas hormonas en función de que la codificación genética sea XX ó XY.

Por lo que se refiere a las segundas, todas ellas se centran en la influencia de los factores ambientales, diferenciándose unas de otras en el factor concreto al que

atribuyen mayor peso. Así nos encontramos con que mientras las teorías del aprendizaje social (Bandura, 1989; Mischel, 1970) explican el desarrollo de la identidad de género a través del aprendizaje –directo o indirecto- que realizan las niñas y los niños mediante la observación de modelos femeninos y masculinos en el entorno que les rodea. La teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg (1966) y la de los esquemas de género (Martín y Halverson, 1981 y 1987) enfatiza en la necesidad de que existan determinadas capacidades intelectuales que permitan integrar las experiencias sociales en esquemas de conocimiento que permitan adoptar un determinado rol de género.

Todas estas teorías han contribuido de forma importante a la comprensión del desarrollo de los roles de género (Ruble y Martín, 1998), pero elaboran una explicación del proceso de tipificación sexual que resulta incompleta pues se centran, fundamentalmente, en la importancia de unos u otros factores –biológicos, sociales, cognitivos, etc.-, descartando el valor explicativo que tienen los restantes. Por eso consideramos absolutamente necesario partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) para poder integrar las aportaciones de todos estos modelos en una única explicación en la que tengan el mismo peso los factores biológicos que los sociales y los cognitivos. Y que al mismo tiempo nos permita defender la idea de que las diferencias biológicas no determinan diferencias psicológicas. El hecho de poseer una determinada codificación genética –XX, o XY- únicamente va a establecer diferentes niveles hormonales que tendrán como consecuencia el desarrollo de genitales internos y externos femeninos o masculinos, respectivamente. El resto de los factores que intervienen en el proceso de construcción de la identidad de género y que proceden de los distintos contextos de socialización infantil y adolescente – familias, escuela, iguales, medios de comunicación, etc.,- son aprendidos. De ahí la posibilidad que nos da este modelo para poder eliminar los estereotipos tradicionales de género interviniendo en los diferentes contextos en los que niñas, niños y adolescentes se desarrollan.

3.- ¿DÓNDE SE APRENDE A SER MUJER?

En este apartado, dados los objetivos de este trabajo, nos centraremos básicamente en la influencia del contexto familiar y escolar. Por lo que se refiere a la familia, haremos un breve repaso por los diferentes períodos evolutivos –primera infancia, etapa preescolar, etapa escolar y pubertad adolescencia- haciendo especial hincapié en los modelos diferenciales que se utilizan, desde la familia, para educar a niños y niñas y en la influencia que dichos modelos tienen sobre la adquisición, manifestación y perpetuación de los roles de género más tradicionales. Con respecto a la influencia de escuela revisaremos brevemente algunos datos que nos permiten concluir la existencia de claras situaciones de discriminación en el contexto educativo formal, lo que contribuye también a fomentar y potenciar los roles tradicionales de género.

Durante la primera infancia cabría señalar que prácticamente desde el momento en que una pareja recibe la noticia de que van a ser padres el sexo

biológico de la futura criatura genera una serie de expectativas diferentes sobre su comportamiento, su desarrollo, sus capacidades, etc. En un experimento ya bastante antiguo, aunque muy clarificador, se comprobó que cuando se pedía a un grupo de progenitores varones que describiesen a sus bebés con 24 horas de vida había diferencias significativas en función del sexo biológico del bebé. Los padres describían a los bebés niños como activos, fuertes e inteligentes, mientras que los adjetivos que utilizaban para describir a los bebés niñas eran cariñosas, sensibles y sociables (Maccoby, 1980; MacFarlane, 1977). Los resultados de este estudio ponen claramente de manifiesto que las expectativas de los progenitores acerca de las capacidades de sus hijas e hijos están presentes prácticamente desde el nacimiento.

Este comportamiento diferenciado de los padres y las madres hacia su descendencia, en función de su sexo biológico, se sigue manifestando durante estas primeras etapas del desarrollo en aspectos tales como la forma en que se decora la habitación, la ropa y los juguetes que se compran a los bebés y el tipo de actividades que se realizan con ellos. En relación a este último aspecto hemos de destacar que son muchos los estudios realizados desde la Psicología Evolutiva que indican que el tipo de juego que los padres realizan con sus hijos es mucho más activo y desordenado que el que realizan con sus hijas, que siempre tiende a ser más pasivo, ordenado y con un importante componente verbal (Delval, 1994).

Al llegar a la etapa preescolar muchos de los comportamientos paternos y maternos que influyen de manera importante en la construcción de la identidad de género se hacen aún más extremos que en el período anterior. En esta etapa la mayoría las madres, pero sobre todo los padres ponen una atención especial en el hecho de que la conducta de sus hijas e hijos aparezca claramente estereotipada considerando que puede haber problemas si dichos comportamientos no se manifiestan de la forma que se considera, convencionalmente, adecuada. A este respecto es importante señalar que es el “comportamiento inadecuado” de los chicos el que se corrige y reprende de una manera más activa. Así por ejemplo, no genera tanta preocupación en los progenitores que una niña juegue con balones y coches o que se comporte de una forma ruda, como que un niño juegue con una muñeca o muestre “excesivos signos de sensibilidad”.

En la etapa escolar de nuevo nos encontramos con unas marcadas diferencias en el comportamiento de los progenitores en relación a sus hijas e hijos. En este período se siguen manifestando muchas de las expectativas diferenciales que ya hemos señalado en las etapas anteriores, pero dada la importancia que adquiere la educación formal se introducen algunas nuevas referidas básicamente al desarrollo de determinadas capacidades, directa o indirectamente relacionadas con los aprendizajes escolares. Así nos encontramos con que son muchos los estudios que revelan que las madres y los padres consideran que existen importantes diferencias entre chicas y chicos, al menos, en las siguientes capacidades: capacidad verbal, capacidades visuo-espaciales y capacidad matemática (Shaffer, 2000). En algunos otros trabajos se ha encontrado que estas diferencias son reales, es decir que no responden a la opinión de los progenitores, sino al nivel de ejecución de los chicos y chicas, de diferentes edades, en las pruebas correspondientes. Cuando se hace un análisis más profundo del origen de estas diferencias, de nuevo, encontramos que no se trata de diferencias existentes “a priori”, sino que más bien responden a ciertas

formas de comportamiento aprendidas, y cuyo origen se sitúa en los diferentes modos de interacción que los progenitores establecen con su descendencia dependiendo del sexo biológico de esta última (Barberá, 2005).

La pubertad y la adolescencia, última de las etapas del desarrollo que vamos a analizar en este breve resumen, es un período de la vida donde nos volvemos a encontrar con una necesidad evolutiva consistente en tener que “reconstruir” nuevamente la identidad de género⁴. A este respecto y del mismo modo que señalábamos en los párrafos dedicados a la etapa preescolar habría que destacar que los chicos y las chicas se vuelven tremendamente estereotipadas, siguiendo las pautas de comportamiento asociadas a los roles de género más tradicionales. Ante esta situación volvemos a encontrar que, en determinadas situaciones, el comportamiento de los progenitores contribuye enormemente a que esta situación se perpetúe. Así nos encontramos con que los padres y las madres son mucho más exigentes con sus hijas adolescentes en relación a temas tales como: salidas, horarios, y control de las amistades; que con sus hijos a quienes –pensando erróneamente que corren menos peligro- les conceden mayores dosis de libertad.

Diversos estudios han puesto de manifiesto que, en la actualidad, sigue existiendo una clara discriminación en la escuela que tiene consecuencias muy negativas para las representaciones que sobre ellas mismas y sobre el mundo que las rodea elaboran las niñas (Espinosa, Ochaíta y Espinosa, 1999). Son muchas las investigaciones realizadas, tanto en nuestro propio país como en los países de nuestro entorno más próximo, que indican que dicha discriminación se sitúa, fundamentalmente, en los siguientes ámbitos: la organización escolar, el currículo escolar –tanto implícito como explícito- y la utilización de los recursos escolares. Estos hallazgos, y sobre todo las consecuencias negativas que a medio y a largo plazo tiene el mantenimiento de dichas discriminaciones tanto para las alumnas como para los alumnos, hacen necesaria una actuación rápida y eficaz por parte del profesorado.

Son muchas las iniciativas que se han tomado desde que comenzó a hablarse de la coeducación como modelo educativo, y también muchas las personas que se han implicado activamente en dichas iniciativas. Sin embargo, los resultados de la investigación ponen claramente de manifiesto que, en la actualidad, en la mayoría de las escuelas no existe un modelo verdaderamente coeducativo, sino más bien un modelo mixto en el que las alumnas han tratado de asimilarse de la mejor manera posible pero que sigue teniendo consecuencias muy negativas tanto para ellas como para sus compañeros. Este modelo mixto sigue manteniendo los roles tradicionales, razón por la que resulta urgente implantar un modelo verdaderamente coeducativo en la escuela que persiga, al menos, los cuatro objetivos siguientes:

- Eliminar las desigualdades que se producen entre alumnos y alumnas como consecuencia de su socialización.

⁴ Hablamos de “reconstrucción” de la identidad de género puesto que se supone que dicha identidad ya se había construido en la etapa preescolar, aunque en este período es necesario redefinir la nueva situación del o de la adolescente en el mundo y, por tanto, elaborar nuevamente su mundo de relaciones sociales, incluido su rol de género y sus preferencias sexuales.

- Situar al mismo nivel de importancia los valores que configuran “*lo masculino*” y “*lo femenino*”.
- Utilizar una metodología de trabajo en la que se potencie al máximo el desarrollo personal de todas y cada una de las personas según sus intereses y sus capacidades, y sin que su sexo biológico sea una variable determinante de su desarrollo.
- Erradicar la idea de que las diferencias biológicas determinan diferencias psicológicas.

Para conseguir estos objetivos planteamos algunas estrategias eficaces para educar en igualdad y, por tanto, prevenir la violencia hacia las mujeres que serían las siguientes:

- El diseño de Proyectos Educativos desde la perspectiva de género haciendo especial hincapié en la eliminación de la discriminación en la organización escolar, el currículo escolar –tanto implícito como explícito- y en la utilización de los recursos escolares.
- El diseño de materiales didácticas y unidades didácticas desde la perspectiva de género en los que se visibilice el papel de las mujeres en las diferentes áreas de conocimiento y con los que se pueda contribuir a que las niñas y las adolescentes elaboren una representación del mundo y de su papel dentro del mismo ajustada a la realidad.
- La utilización de un lenguaje no sexista, tanto desde el punto de vista del fondo como de la forma. Proporcionando estrategias y recursos para una utilización correcta del lenguaje, acorde con la realidad que representa.
- Establecer como un eje transversal dentro de proyecto educativo la educación para la paz y la promoción de la no violencia. Partiendo de la idea de que se trata de derechos fundamentales de todos los niños, niñas y adolescentes que deben ser adquiridos mediante la educación en valores. Utilizando para ello una metodología activa y participativa que potencie el desarrollo de actividades incardinadas en el seno de diferentes líneas prioritarias de actuación (Espinosa, Ochaíta y Ortega, 2003).

4.- IMPLICACIONES DE LOS MODELOS FAMILIARES Y EDUCATIVOS SOBRE EL DESARROLLO DE LOS ROLES DE GÉNERO

Este breve repaso acerca de cómo y dónde se aprende a ser mujer pone claramente de manifiesto que tanto desde la familia como desde la escuela es posible

intervenir para modificar los roles tradicionales de género, y hacer que niñas y niños aprendan –a lo largo del proceso de socialización- a desarrollar capacidades ligadas al desarrollo integral de la persona que hagan de esta un ser autónomo e independiente y que no estén condicionadas por su sexo biológico. Los modelos familiares tradicionales junto al modelo mixto imperante en la mayor parte de los centros escolares ayudan a perpetuar los roles tradicionales y, por tanto, las desigualdades de género.

Si a esta panorámica general le añadimos además el dato de que aún hoy en nuestro país, en los albores del siglo XXI, sigue existiendo un grave desequilibrio en el reparto de responsabilidades entre hombres y mujeres; así como en todo lo que tiene que ver con estrategias de conciliación de la vida laboral y familiar, la conclusión es bastante clara: en gran medida se aprende a ser mujer, gracias a los modelos y expectativas de vida que exhiben las personas adultas del contexto familiar y escolar. Esta afirmación que como señalábamos anteriormente es evidente no supondría ningún problema para nosotras si ese modelo de mujer que se está construyendo en la mayoría de las familias y centros educativos no respondiese al estereotipo tradicional femenino, donde las mujeres permanecen todavía en una clara situación de inferioridad, que las impide participar activamente –en igualdad de condiciones que sus compañeros varones- en el mundo en el que viven tomando decisiones relevantes y asumiendo las responsabilidades que de ellas se derivan. Lo que hace que en muchas ocasiones se vean sometidas a graves situaciones de violencia de todo tipo, que anula completamente su voluntad haciendo de ellas personas dependientes física y psicológicamente.

Para poder cambiar esta situación y eliminar las graves desigualdades a las que, todavía, muchas mujeres tienen que enfrentarse –en el mundo educativo, laboral, de la política, etc.- es necesario intervenir sobre las familias y, más concretamente, sobre los modelos de roles femenino y masculino que en ellas se presentan a sus componentes más jóvenes. Así como implantar un modelo verdaderamente coeducativo en las aulas. Por ello se hace necesario diseñar un conjunto de buenas prácticas a partir de las cuales se pueda enseñar a ser mujer en la familia y en la escuela, pero sin necesidad de que ese aprendizaje se relegue exclusivamente a los aspectos más tradicionales del estereotipo femenino, sino que más bien incluya aspectos positivos tanto del estereotipo tradicional masculino como del femenino. En definitiva que las familias, sean éstas del tipo que sean, ayuden a crecer y a desarrollarse a todos y cada uno de sus miembros teniendo en cuenta sus necesidades y capacidades y sin que el sexo biológico y el rol de género que, habitualmente va asociado a él, sea un lastre que limite las posibilidades de esa persona y que condicione los logros que vaya a adquirir en un futuro más o menos lejano (Ochaíta y Espinosa, 2004). Objetivos todos ellos que deben ser complementados y desde el ámbito educativo que debe diseñar Proyectos Educativos de Centro desde la perspectiva de género, que utilicen el género como un contenido transversal que impregne a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.- BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, Vol. 6, pp. 1-60. Greenwich, CT: JAI Press.
- Barberá, E. (2005). *Psicología y género*. Madrid: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Instituto de la Mujer (2005). *La mujer en cifras*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Espinosa, M^a. A., Ochaíta, E. y Espinosa, A. (1999). La educación para la igualdad entre los sexos: Materiales para la Educación Secundaria Obligatoria. Vols. I y II. Madrid: Dirección General de la Mujer de la CAM.
- Espinosa, M^a. A., Ochaíta, E. y Ortega, I. (2003). Manual formativo para la promoción de la no violencia. Madrid: BICE-Plataforma de ONG de Infancia-Proyecto DAPHNE.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental análisis of children's sex role concepts and attitudes. En E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kovacs, D., Parker, J. y Hoffman, L. (1996). Behavioral, affective, and social correlates of involvement in cross-sex friendships in elementary school. *Child Development*, 67, pp. 2269-2286.
- Levy, G., Taylor, M. y Gelman, S. (1995). Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender roles, social conventions, moral rules, and physical laws. *Child Development*, 66, 515-531.
- Maccoby, E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- MacFarlane, A. (1977). *The psychology of childbirth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Martin, C. y Halverson, C. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, pp. 1119-1134.
- Martin, C. y Halverson, C. (1987). The roles of cognition in sex roles and sex typing. En D. B. Carter (Ed.), *Current conceptions of sex roles and sex-typing: Theory and research*. New York: Praeger.
- Mischel, W. (1970). *Sex-typing and socialization*. En P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, Vol. 2. New York: Wiley.
- Money, J. y Ehrhardct, A. (1972). *Man and woman, boy and girl*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ruble, D. y Martin, C. (1998). Gender development. En N. Eisenberg y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, Vol 3, pp. 933-1016.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M^a.A. (2004). Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño.
- Serbin, L., Powlishta, K. Y Gulko, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (2), Serial nº 232.
- Shaffer, D. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.