

**CURRÍCULO OCULTO: ACTITUDES  
SEXISTAS EN LA INTERACCIÓN SOCIAL**

**TRINIDAD NÚÑEZ  
FELICIDAD LOSCERTALES**

Profesores Dpto. Psicología Social  
Universidad de Sevilla

## **RESUMEN**

El eje central del trabajo es el estudio de las interacciones que se establecen entre el profesorado con su alumnado y entre alumnos y alumnas entre sí, con las aportaciones de la Teoría de la Comunicación y la Comunicación No Verbal.

Este trabajo surge con el objetivo de aportar una serie de datos que ayuden a la reflexión sobre la importancia que tiene la Comunicación No Verbal en la Escuela y el papel que ejerce en la fijación de estereotipos sexuales.

## **ABSTRACT**

The main idea of this work is the study of the relationships between teachers/pupils and pupils themselves, with the Theory of Communication and No-Verbal Communication contributions.

This work appears with the aim of bringins a number of facts which help us to think about the importance that No-Verbal Communication has ne the school and the role that this has in the fixing of sexual stereotype.

## I. INTRODUCCION

### 1.- REFLEXIONES PRELIMINARES.

Está comprobado y se sigue poniendo de manifiesto en numerosas investigaciones (Durán, 1986, Figes, 1972, Duby, 1982, Guil, 1991, etc) que el papel desempeñado por la parte femenina de la población ha sido, en muchos tiempos y en muchos sitios, injusto e inadecuado.

Sin embargo, el resultado general y globalizador de estos trabajos es el hallazgo de una imagen bastante uniforme (aunque no del todo exacta) de la mujer actual de nuestro mundo occidental.

Desde un punto de vista meramente descriptivo y estadístico, las mujeres de hoy:

- \* Son más cultas (con un porcentaje alto de universitarias)
- \* Tienen menos hijos (la tasa de 2,6 necesaria para la renovación generacional no se alcanza en muchos países occidentales)
- \* Se incorporan con relativa fluidez y amplitud al mercado de trabajo

Aunque es necesario señalar que estos tres datos sólo se encuentran unidos en la que hoy se llama "sociedad europea postindustrial" de cultura europea en la que existen nuevas actitudes y escala de valores.

Y es precisamente en esta sociedad contemporánea donde se percibe la necesidad y el impulso hacia la construcción de una imagen nueva, rica, renovada y profunda de esa presencia de la mujer.

En el grupo familiar, donde las relaciones afectivas son muy importantes, se producen y se interiorizan los valores de la sociedad en la que se inserta.

Se puede afirmar, desde esta perspectiva, que la familia es un distribuidor fundamental en nuestra sociedad, de los roles de género.

Múltiples estudios están contribuyendo a demostrar o a confirmar el papel de la familia en el proceso de consolidación de las diferencias de género. El análisis del desarrollo de la masculinidad y de la feminidad a niveles profundos, ha puesto de manifiesto hasta qué punto puede estar relacionado con el tipo de atención que hijo e hija reciben de la madre (Oliver, 1989). Y podemos añadir que también del padre.

Las relaciones entre la pareja y con otras personas de la familia; las expectativas de comportamiento aprendidas en la familia y fuera de ella; las cuestiones relativas a la dualidad género-poder..., se han demostrado básicas en el aprendizaje y en la práctica de las relaciones familiares (Perlberg-Miller, 1990).

Es imprescindible una labor de atención a las estructuras familiares, hoy muy plurales, para que se contribuya a un cambio de perspectiva en este campo. Que se permita un proceso de desarrollo menos condicionado en función del sexo, de niños y niñas y de hombres y mujeres, haciéndose posible modelos nuevos de ejercer roles familiares y como consecuencia, roles sociales.

Junto a la familia, la escuela es el segundo círculo concéntrico socializador intencional. Y el que comparte con ella esa mayor responsabilidad en la transmisión de patrones de género.

En ella se aprenden modelos a seguir, se afianzan creencias acerca de lo masculino y lo femenino, se les prepara, voluntariamente o no, para ser niño o niña.

Instituciones y sistemas educativos han sufrido transformaciones tan profundas que no es difícil encontrar quienes consideran exagerado seguir hablando de sexismo en las aulas; quienes consideran que los prejuicios y características que lo configuran van siendo menos habituales en nuestra sociedad.

Sin embargo, una observación atenta y un recorrido por las investigaciones que se siguen realizando (Subirats y Brullet, 1988; Loscertales, Flecha y Núñez, 1993, etc.) explicitan todo un conjunto de comportamientos, actitudes y normas que el profesorado manifiesta, diferenciadamente, en su relación con el alumnado, rompiendo la aparente igualdad o neutralidad del sistema educativo en relación a los niños y las niñas.

Presentamos las conclusiones de una investigación realizada con una subvención del IAM sobre el tema del sexismo en Centros Educativos Públicos no universitarios, llevada a cabo durante el curso 92/93 en Sevilla.

Este trabajo surge con el objetivo de aportar una serie de valoraciones y datos que faciliten la reflexión sobre la importancia que especialmente tiene la Comunicación No Verbal en la Escuela. Y, sobre todo, el papel que ejerce la metacomunicación en la fijación de estereotipos sexuales .

El eje central del trabajo ha sido el estudio de las interacciones que se establecen entre el profesorado/alumnado y entre alumnos y alumnas entre sí desde la perspectiva de la Comunicación No verbal.

## **2. PRESUPUESTOS TEÓRICOS.**

### **A. Generalidades.**

El campo teórico central que nutre a esta investigación es doble. Por un lado, el de la Teoría sobre los Roles Sociales de la Mujer.

En consecuencia, un planteamiento inicial imprescindible para una clara sistematización del trabajo es la distinción entre sexo y género.

La referencia a la categoría sexo unida al discurso sociológico con el que siempre ha venido identificado y que las investigaciones han venido utilizando como una de tantas variables, junto con la edad, clase social, etc., hoy sabemos que no nos acerca más que a una parte muy pequeña y distorsionada de la realidad que pretendemos conocer.

Aunque en la vida cotidiana se nos presentan como prácticamente inseparables, reservamos el término sexo -concepto que se sitúa en la biología- para la descripción de las características y diferencias estrictamente biológicas (aptitudes), que no determinan necesariamente actitudes y comportamientos. Y entendemos por género -concepto que se sitúa en el campo de las Ciencias Sociales- el conjunto de actitudes, comportamientos y normas que cada cultura atribuye a cada uno de los sexos.

El género es eso que cada sociedad atribuye e impone a cada sexo. Los roles de género acogen todas las expectativas culturales asociadas con la masculinidad y feminidad, que va más allá de las diferencias biológicas del sexo... representa una más compleja conceptualización de los roles del sexo (Lipman-Blumen, 1984).

Y, hoy, el análisis del género es un análisis que implica el reconocimiento y la aceptación de estereotipos falsos, de trampas para el pensamiento que provocan conductas injustas y que está haciendo posible la distinción entre diferencias sexuales y diferencias determinadas culturalmente; entre funciones recibidas o adoptadas.

Por otro lado, hemos recogido las aportaciones de la Comunicación No verbal, y, especialmente, de la CNV en el proceso educativo.

Desde hace, al menos, dos décadas, se está estudiando con cierta intensidad el tema del sexismo en la Escuela. Y existe una tendencia en abordarlo desde lo que entendemos por Currículo explícito: estudio de libros de texto, carteles, materiales escritos, etc.

No existe, en cambio, esa intensidad de investigaciones en lo que se refiere al Currículo oculto (es decir, en lo que respecta a todo lo que se aprende en la Escuela sin que se pretenda de una forma intencionada) que, sobre todo, está centrado en el estudio de la interacción social en el aula.

Las investigaciones sobre la importancia de la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje han concedido una especial relevancia a las manifestaciones no verbales. No se puede olvidar, como comenta Medina (1988): "la expresión verbal puede ser más fácilmente dominada y aceptada que la no verbal, que es más rica y natural" (p.31).

Para algunas personas que han estudiado este campo, un 93% de lo que se aprende en el proceso de comunicación, está transmitido por estímulos no

verbales. Otras opiniones, quizá no tan radicales, cifran el peso de la Comunicación No Verbal en un 60% del total del mensaje emitido frente al peso de la comunicación oral o escrita que representaría el 40% del total. Paradójicamente, y a pesar de la contundencia de los datos, los docentes, en general, tienden a cuidar mucho más lo verbal que lo no verbal. Se está más sensibilizado ante lo que se dice verbalmente o por escrito que en cómo acompañamos eso que decimos.

Galoway (1970) hace hincapié sobre el papel fundamental que los signos no verbales de los docentes juegan en la comunicación: facilitándola o entorpecéndola. A esto se pueden añadir los datos aportados por la Dra. Cuadrado (1992), que son francamente reveladores: Los docentes no son conscientes de sus manifestaciones no verbales durante el acto didáctico y desconocen los efectos reales que con ellos se provoca en el alumnado.

Por ello, como comenta la autora antes mencionada, es preciso un cambio, o al menos una remodelación, en la concepción teórica del proceso enseñanza-aprendizaje, siendo los comportamientos no verbales de profesorado y alumnos-as una de las claves fundamentales en ese proceso interactivo.

El interés de nuestro equipo en trabajar este tema, radica en dos razones, fundamentalmente: a) porque entendemos la Escuela como agente de cambio social. Es decir, la escuela tiene en sus manos la posibilidad de contribuir a modificar estereotipos y contribuir a la igualdad social; b) porque nuestro grupo de investigación Comunicación y Rol docente, centrado en el estudio del profesorado, entiende que la coeducación exige una intervención social explícita que afecte no sólo al alumnado sino a los propios docentes, que carecen de información suficiente. A colación vienen las palabras de Zabala (1990): "La relación docente/alumnos puede ser reconocible por un observador, pero no por ellos mismos, que son parte implicada" (p. ); c) el currículo oculto y la comunicación no verbal han sido cuestiones a las que se les han dedicado menos estudios que a cuestiones de interacción oral.

## **B. El Currículo Oculto.**

Para ir adentrándonos en el tema que nos ocupa, nos parece interesante seguir delimitando términos, con el fin de asegurar el que se esté dentro del mismo discurso.

Nos parece muy clara la definición que hace de "currículo Oculto" Freixas y Santos Guerra (1993). Estos autores consideran que es "todo lo que se aprende en la Escuela sin que se pretenda de una forma intencionada" y de cuya transmisión no es consciente tampoco el alumnado (p. ).

El Currículo Oculto NO explicita las intenciones educativas pero puede poner de manifiesto desde unas determinadas intenciones políticas, sociales, económicas... hasta la propia forma de ser y de actuar de los docentes.

El Currículo Explícito es visible en cuanto a diseño (así tenemos los programas, la planificación, las programaciones). El Currículo Oculto camina a lado del Explícito y está mediatizado por multitud de factores. A veces refuerza al Currículo Explícito, pero, a veces, lo contradice.

Pensemos, por un momento, en un centro concreto. Este debe reflejar con claridad sus intenciones educativas en el desarrollo del currículo (en el programa). Por un lado, se mostrarían los aspectos técnico-científicos; por otro, sus intenciones sociales, etc. Pensemos, por ejemplo, que una de sus determinadas intenciones reflejadas pueda ser: "una educación no discriminatoria, para la igualdad en todos los sentidos (sexo, raza, religión...). Sin embargo, podría darse que el mismo profesorado que ha sugerido y aceptado la explicitación de esas intenciones, muestre unos comportamientos que las contradigan.

De la consideración de este problema, se derivan una serie de objetivos del trabajo. Y nos surgen las siguientes preguntas: ¿Se podrían detectar en nuestras escuelas, hoy, desigualdades sutiles (a nivel no verbal) entre sexos, con respecto a actitudes y procedimientos?; ¿El profesorado tiene en cuenta el valor de lo no verbal que puede estar transmitiendo? (formas de comportarse, normas que dicte, papeles que se designen, reglas, críticas alabanzas...)

### **C. Elementos a tener en cuenta.**

Los elementos no verbales susceptibles de análisis en el medio educativo son básicamente:

1.- HUMANOS, en los que habría que incluir: Interacciones personales (individuales y grupales):

- \* la expresión facial
- \* las posturas
- \* las características vocales (tono, inflexiones, etc)

2.- NO HUMANOS, en los que se incluirían:

- \* El tiempo
- \* Los espacios
- \* Otros elementos

Para muchos autores, si la escasa utilización de los signos no verbales pueden constituir uno de los problemas que profesoras y profesores descubren en su propio estilo docente, un segundo problema es el empleo en exceso de los mismos. También habría que señalar un tercer problema: el que se refiere, como ya hemos comentado, a la falta de correspondencia simétrica entre expresiones verbales y no verbales.

Las investigaciones realizadas hasta ahora no han determinado cuál es la postura más correcta al enseñar ni el modo más eficaz de actuar. Lo interesante es que incluyamos en el análisis de lo que vamos a decir, de qué actividades vamos a proponer... toda la cuestión no verbal que, en muchas ocasiones, queda tapada, relegada.

Si analizamos el comportamiento no verbal que se mantiene en el aula, tendremos más capacidad para transformarlo, si fuera necesario.

#### **D. Comunicación no verbal y sexismo en la escuela**

Tanto la influencia social como la familiar son, en muchos casos, más productoras de estereotipos que correctoras. Y comienzan a estar presentes muy pronto en el ambiente infantil.

Por eso hay que poner gran cuidado para que la escuela no los refuerce, tratando de distintas maneras y proyectando expectativas diferentes a niños y a niñas.

Cuando se interacciona con el alumnado, no sólo se transmite ciencia y saber sino ACTITUDES ante la vida.

Las personas en interacción comunicativa, proyectan consciente o inconscientemente todo un bagaje de "creencias" que han formado su personalidad a través de la socialización. Muchas veces ocurre a pesar de haber entrado en una dinámica de resocialización desde los nuevos valores. Es decir, incluso las personas más sensibles al tema de las desigualdades entre sexos, a veces, y de una forma involuntaria, transmiten estereotipos de tipo sexual.

Y nos planteamos las siguientes cuestiones que nosotros, como docentes, deberíamos respondernos a nosotros mismos:

- \* ¿Esperamos que las niñas sean más dóciles en cuanto a disciplina que los niños?
- \* ¿Quiénes pensamos que tienen más iniciativa, los niños o las niñas?
- \* ¿Qué actitudes disculpamos con mayor facilidad en unos y en otras.

## II. LOS RESULTADOS

Se creyó importante la observación y el análisis de la dinámica que se desarrolla en el interior de los Centros educativos, porque ella nos permitiría identificar los elementos que consciente o inconscientemente siguen impidiendo una evolución desde la escuela mixta que tenemos hasta la escuela coeducativa que deseamos y necesitamos.

Se incidió, por tanto, en tres ámbitos:

- \* El aula
- \* Los pasillos (en las entradas y salidas)
- \* La zona de recreo

Dentro del aula, los elementos no verbales analizados han sido:

- La disposición física
- El comportamiento general
- Las actitudes de los docentes

En la disposición física se incluyó en análisis de qué sitios ocupan alumnos y alumnas: delanteros, últimos, cerca o lejos del profesor, etc.

En el comportamiento general de niños y niñas, recogimos el número de miradas hechas al compañero-a de trabajo, el número de veces que se levanta la mano al intervenir, si se levantan del asiento, si se mira al docente cuanto este explica, etc.

Con respecto a las actitudes del docente, se recogió el número de sonrisas dedicadas a niños y a niñas, a quién se mira al explicar, el número de veces que se detiene junto a un niño o una niña, etc.

En los pasillos, los elementos no verbales analizados han sido:

- Entradas y salidas en fila (disciplina)
- Cómo van conversando (gritos, etc.)
- Agresividades (empujones)
- Dependencias (cuidan a algún menor, piden ayuda a los docentes)

En el patio de recreo, los elementos analizados han sido:

- Cantidad de espacio usado
- Distribución del espacio
- Juegos

A continuación exponemos los resultados generales obtenidos:

- \* Número total de alumnos = 530
- \* Número total de niños = 284
- \* Número total de niñas = 246
- \* El 66% del profesorado es mujer

### CONDUCTA NO VERBAL EN EL AULA

NIÑOS %	OCUPACION DE LOS ESPACIOS FISICOS	NIÑAS %
20,8	Puestos delanteros	16,8
22,1	Puestos últimos	18,8
12,9	Cerca mesa del p.	12,4
13,9	Más lejos posible	7,6

  

NIÑOS %	COMPORTAMIENTO	NIÑAS %
7,8	Mira al compañero	10,8
11,9	Mira atentamente	21,2
18,7	Levanta la mano	24,8
11,6	Movilidad inquieta	6,4
18,4	Se levanta	13,2

  

NIÑOS %	ACTITUDES DOCENTES	NIÑAS %
8,1	Sonríe	17,6
12,9	Mira al explicar	10,4
9,2	Se acerca a ayudar	8,4
6,8	Se acerca a reñir	3,6
13,3	Ordenes	9,6

## CONDUCTAS NO VERBALES EN LAS ENTRADAS Y SALIDAS DEL CENTRO

NIÑOS %		NIÑAS %
9,1	Gritan o charlan alto	4
9,1	Hablar en tono moderado	16,1
0,7	Caminar en silencio	4
4,2	Corren al entrar	1,6
7,7	Corren al salir	5,2
0	Cuidan a otro menor	4,8
5,6	Se aproximan al docente	12

### ZONA DE RECREO

\* En la mayoría de los casos son los varones los que suelen ocupar la zona central del patio de recreo y las niñas, las zonas periféricas.

\* En la mayoría de los casos los varones realizan juegos activos. En cuanto a los juegos pasivos, dependen de la edad más que del sexo. Las niñas pequeñas desarrollan juegos activos.

### III. CONCLUSIONES

Con respecto a las diferencias en las relaciones y el espacio físico, podemos decir que el estudio revela que son MAS LOS NIÑOS que ocupan PUESTOS DELANTEROS Y TRASEROS dentro del aula. En cambio, las niñas suelen encontrarse situadas en la zona central de la clase.

Parece que las personas menos problemáticas en cuanto a disciplina y en cuanto a atención, necesitan menos estímulo (porque ya tienen interiorizadas unas normas de conductas). Tampoco necesitan tener cerca la pizarra o la propia mesa del docente (que sigue representando, de alguna manera, la autoridad).

Apoyan, esta tesis, las reflexiones de autoras como Subirats y Brullet (1988), quienes mantienen que:

"la utilización de la niña para controlar a los niños es una estrategia muy generalizada entre los docentes, cuyo principal problema es en relación al orden en el grupo" (p. 65).

Es decir, las niñas actúan como separadoras del "peligro" en cuanto se relaciona la distribución del aula con la disciplina. Y ya tenemos aquí un estereotipo: "los niños son más malos y las niñas más buenas".

Las niñas aparece como más disciplinadas y suelen prestar más atención en clase:

- Miran más al docente cuando habla
- Se levantan menos de sus asientos
- Levantan más la mano para intervenir (respetan mejor las normas).

Posiblemente coincide con el estereotipo femenino que parece haberseles transmitido: "Ser obediente, dócil y ordenada". Y este resultado puede hilarse con los estudios de Alberdi y Martínez (1988), que concluyen que se atribuyen a las niñas mejores resultados académicos como consecuencia de su constancia, pasividad, orden, etc.

Igualmente se encuentran ligeras diferencias en el comportamiento del profesorado con respecto a los alumnos. De esta manera, se SONRIE con mayor frecuencia a las niñas y se las RIÑE MENOS. Por otro lado, se acercan a ayudar más a los niños; dirigen su MIRADA hacia ellos con mayor frecuencia a la hora de explicar; se DETIENEN más veces junto a ellos.

Una posible explicación de estos datos es que los docentes saben (tienen interiorizado) que el comportamiento respecto al colegio de niños y niñas es distinto. Y al confiar menos en la docilidad de los niños o en sus ganas de aprender... se debe estar más pendiente de ellos, y "tenerlos bajo control". Además, se podría entender que el docente agradece la colaboración de la niñas dedicándoles más sonrisas, más sentimientos positivos.

Por otro lado "se sabe" (de nuevo aparece el estereotipo), que las niñas son más sensibles y "entienden" mejor ese tipo de mensaje 'tierno'. En resumen, aquí estaría representada la llamada "profecía de autocumplimiento".

Este sentimiento no es sólo de los profesores y profesoras hacia el alumnado. Los varones asumen ¡encantados! ese papel masculino-agresivo. Y las muchachas creen que es 'natural' en ellas (tan bien lo han interiorizado) el hecho de embellecerse, ser aseadas, dóciles y obedientes.

En uno de los colegios estudiados, los propios alumnos y alumnas de 8º curso de EGB debaten el tema y reproducimos algunas de sus frases:

Alumna: "no somos iguales; las niñas se portan mejor"

Alumno: "no estoy de acuerdo"

Alumna: "a quien se castiga más es a los niños"

Alumno II: "los niños somos más brutos. Algunas veces nos tenemos que comportar así porque somos más fuertes"

De nuevo, como decíamos más arriba, se confunde lo que es natural con lo que es aprendido en el proceso de socialización.

En resumen, existe una diferencia de atención entre niños y niñas: una pauta general de conducta sexista. Encontrándose que hay un acercamiento que tiene que ver directamente con la demanda intelectual y está dedicado con mayor frecuencia a los niños. En cambio, lo que tiene que ver con lo afectivo, con lo cálido, se le dedica a las niñas. Separándose claramente (y peligrosamente) lo académico de lo afectivo.

Con respecto a las entradas y salidas del centro, encontramos actitudes distintas en la relación. El que sea un ámbito poco definido y desestructurado permite, quizá, que se favorezcan los estereotipos masculino/femenino con cierta intensidad. Aquí estaría más representada la carga familiar del alumnado.

En estas situaciones, todo lo que tiene que ver con la agresividad, con una actitud dinámica, la protagoniza el niño: grita más, corre, empuja... En cambio, todo lo que tiene que ver con un estereotipo femenino de pasividad, cuidado, dependencia, la protagoniza la niña: habla con mayor frecuencia en tono moderado, se encarga de cuidar a un menor, etc.

En los resultados se recoge que los niñas suelen ocupar la zona central de la clase. En la zona de recreo hemos encontrado lo contrario. Son los varones los que suelen ocupar la zona central del patio y las niñas las zonas periféricas.

Así pues, mientras en los espacios abiertos, en el exterior "lo central" pertenece a los niños, en el interior, "lo central" pertenece a las niñas. Si interpretamos que ese 'exterior' tiene que ver con la vida real, con la calle, con el trabajo... estaríamos hablando que FUERA, en los espacios públicos, el varón tiene un lugar privilegiado (y los niños lo tienen bien incorporado). De la misma manera, si entendemos 'dentro' como casa, hogar, podríamos estar afirmando que en ese contexto, las mujeres/niñas son 'lo central' para que todo funcione.

Por todo lo expuesto, nuestra propuesta es la coeducación reflexionada.

Hemos entendido que coeducar es tratar de transmitir, desde la infancia, el conocimiento de las diferencias reales entre hombre y mujeres y la necesidad de igualdad social. Y es algo más que tener a niños y niñas en las mismas aulas.

Y la toma de conciencia por parte del profesorado, es una acción prioritaria en toda esta tarea. Hay que contribuir a que se difunda una nueva sensibilidad.

Es decir, la coeducación:

- \* Exige intervenciones intencionadas y explícitas
- \* Afecta no sólo al alumnado sino al profesorado
- \* Parte de la aceptación del propio sexo
- \* Propicia una comunicación entre los sexos basada en el respeto mutuo

#### **IV. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

CUADRADO, I. (1992): Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal, Badajoz, UNEX

DUBY, G (Dir): Histoire de la vie privée, París, Ed. du Seuil.

DURAN, M.A. (1986): La jornada interminable, Madrid, Icaria

FIGES, E. (1972): Actitudes patriarcales. Las mujeres en la sociedad. Madrid, Alianza.

GUIL, A. (1991): El profesorado femenino en Sevilla: estudio comparado entre los distintos niveles y categorías profesionales. Trabajo de investigación financiado por el Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla.

LIPMAN-BLUMEN, J. (1984): Gender roles and power, New jersey, Ed. Prentice-Hall Inc.

LOSCERTALES, F., FLECHAS, C. y NUÑEZ, T.(1993): Modelos sexistas en la vida académica. Un estudio sobre las conductas sexista en la escuela a través de la comunicación no verbal. Trabajo de investigación financiado por el Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla.

MEDINA, A. y otros, (1988): Cómo globalizar la enseñanza, Madrid, Cincel.

OLIVIER, C. (1989): Jocasa's Children: Te imprint of the mother, Londres, Routledge.

PERLBERG, R. y MILLER, A. (1990): Gender and power in families, Londres, Routledge.

SUBIRATS, M. y BRULLET, (1988): Rosa y Azul, Madrid, Ministerio de Cultura.

ZABALZA, M. (1990): Diseño y desarrollo curricular, Madrid, Narcea.