

MORENO SÁNCHEZ, Emilia (Enero/Julio 2011). La formación de las mujeres para el cambio social. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol.I. Contextos de la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 436-470
url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

RESUMEN

En la actualidad, el género se ha convertido en una de las claves para comprender e interpretar el mundo que nos rodea y aproximarnos a la estructuración y organización del conocimiento y la cultura. Con la finalidad de dar nombre y forma al principio de igualdad, así como contribuir a crear unas relaciones simétricas entre hombres y mujeres, como principio imprescindible hacia una sociedad más justa, en este artículo se presentan algunas acciones que se llevan a cabo en España para promover la inserción laboral de las mujeres y una de las actividades formativas puesta en marcha en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Su exposición puede contribuir a dibujar una panorámica del tratamiento que recibe el género y la formación de la mujer en las instituciones formativas para avanzar hacia un cambio social donde exista igualdad de derechos real entre los sexos.

PALABRAS CLAVE: Género, universidad, formación, cambio social, igualdad de oportunidades.

ABSTRACT

Today, the gender has become one of the keys to understanding and interpreting the world around us and closer to the structure and organization of knowledge and culture. In order to name and form to the principle of equality and contribute to create a symmetrical relationship between men and women, as a principle essential to a just society, this article presents some actions carried out in Spain to promote employment of women and training activities launched in the Faculty of Education at the University of Huelva. His presentation can help to draw an overview of the approach on gender and training of women in educational institutions to advance social change where there is real equality of rights between the sexes.

KEYWORDS: Gender, college, education, social change, equality of opportunities.

LA FORMACIÓN DE LAS MUJERES PARA EL CAMBIO SOCIAL

WOMEN'S VOCATION EDUCATION AND TRAINING FOR SOCIAL CHANGE

Emilia Moreno Sánchez 1

INTRODUCCIÓN

Actualmente cuando se discute sobre el estado de bienestar es necesario reflexionar cómo se reparte entre hombres y mujeres el tiempo, las responsabilidades o el trabajo. El género es una variable que se conforma según el contexto social y cultural, cuyo contenido se concreta en función de las definiciones normativas que masculino y femenino tienen en la sociedad, en la creación de una identidad subjetiva y las relaciones de poder existentes tanto entre hombres y mujeres como en su desenvolvimiento en general.² En cuanto a elemento constitutivo de las relaciones sociales comprende cuatro elementos interrelacionados: símbolos culturalmente disponibles, conceptos normativos que manifiestan interpretaciones de los

1 Doctora en Pedagogía, licenciada en Psicología y Profesora titular del Departamento de Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Las líneas de trabajo abarcan fundamentalmente los hábitos de lectura y el estudio de las organizaciones educativas desde la perspectiva de género.

2 SCOTT, J.W. (1990): El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: AMELANG, J.S. y NASH, M. (EDS.). *Historia y género. Las mujeres en la Europa Moderna y contemporánea*. Valencia: Alfons el Magnanim.



significados de los símbolos, nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales, y la identidad subjetiva que indaga las formas en que se construyen las identidades genéricas, pero relacionándolas con las organizaciones sociales y las representaciones culturales históricamente específicas.

Como construcción cultural y social nos interesa reflexionar desde un marco educativo sobre el efecto de la jerarquización de los roles de género en las instituciones y en las organizaciones educativas y de formación, sean intencionales o no (MORENO³; ACKER⁴). No resulta excesivamente difícil y complicado demostrar la posición relativamente indefensa y discriminada que ocupan aún las mujeres en las organizaciones.

Por eso tratar las cuestiones relativas al género en la formación responde a una necesidad para comprender y explicar la realidad de la identidad en estas instituciones. La llamada "perspectiva de género" permite una visión nueva, originando un nuevo saber también diferente que reconoce "la sexuación del saber".

En la actualidad, el género se ha convertido en una de las claves básicas para comprender e interpretar el mundo que nos rodea y aproximarnos a la estructuración y organización del conocimiento y la cultura a nivel global y, en particular, en cada país.

3 MORENO SÁNCHEZ, E. (2000): La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En: SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, pp.11-30.

4 ACKER, S. (2003): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

Hasta ahora el reconocimiento y abordaje de estas cuestiones no ha sido un camino de rosas como ocurre siempre que hay un acontecimiento revolucionario⁵.

Hay que señalar que la situación de la mujer en el ámbito organizativo ha recibido un tratamiento irrelevante en el discurso académico, asignándosele un status marginal en la práctica organizativa (ALVESSON & DUE BILLING⁶; CALÁS & SMIRCICH⁷; MILLS & MARJOSOLA⁸; ELY, FOLDY & SCULLY⁹). Por ejemplo, la gestión ha sido tradicionalmente reconocida como un espacio masculino y las organizaciones se han gestionado considerando estos principios. Las culturas organizativas han privilegiado las racionalidades y el control, creando obstáculos al progreso de las mujeres en su acceso a los puestos de gestión (GHERARDI¹⁰; EVETTS¹¹; BURKE & NELSON¹²).

⁵ Empleamos el término en el mismo sentido que Thomas S. KUHN para el que significa que cuando se verifican episodios *revolucionarios* una comunidad científica abandona una modalidad de mirar el mundo y de ejercitar la ciencia antes afirmada, en favor de algún otro acercamiento a su disciplina, por lo general incompatible (KUHN, 1985:245-246).

⁶ ALVESSON, M.; DUE BILLING, Y. (1992): Gender and organizations: towards a differentiated understanding. *Organization Studies*, n. 13, vol. 12, pp. 73-102.

⁷ CALÁS, M.; SMIRCICH, L. (1996): From 'the woman's' point of view: feminist approaches to organization studies. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (eds.): *Handbook of Organization Studies*. London: Sage, pp. 218-258.

⁸ MILLS, A.; MARJOSOLA, A. (eds.) (2002): *Gender, identity and the culture of organization*. London: Routledge.

⁹ ELY, R.; FOLDY, E.; SCULLY, M. (Eds.) (2003): *Reader in Gender, Work and Organization*. London: Blackwell, Pub.

¹⁰ GHERARDI, S. (1995): *Gender, symbolism and organisational cultures*. London: Sage.

¹¹ EVETTS, J. (2000): Analysing change in women's careers: culture, structure and action dimensions. *Gender, Work and Organization*, n. 7, vol.1, pp.57-67.

Las mujeres encuentran más dificultades a la hora de mejorar su prestigio y autoridad. Siendo esta cuestión una de las consecuencias del sexismo en la actualidad. De hecho, a pesar de la progresiva incorporación al mercado de trabajo, siguen desempeñando un papel marginal y están alejadas de las esferas de poder formal. Solo representan el 2,38% de la presidencia de las cámaras oficiales de comercio, industria y navegación; un 1,47% de los mandos de las fuerzas armadas y un 14,29% de los altos cargos del Banco de España.¹³

A pesar de la base de sustento que proporciona la ley en la actualidad y de los avances históricos en la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, las desigualdades de género siguen estando vigentes y se reproducen de manera constante en la dinámica institucional. La formación y la educación en general, no quiebran sino que reproducen los estereotipos asentados en la sociedad.

En la universidad es una tarea complicada hacer efectivos los planteamientos de la legislación vigente, que han sido muchos como consecuencia de la osificación de creencias, normas, valores y estereotipos acerca de los hombres y de las mujeres, precisamente porque este organismo ha sido una institución fundamentalmente controlada por reglas y patrones masculinos y donde la presencia de la mujer era minoritaria, especialmente en los puestos de relevancia.

12 BURKE, R.; NELSON, D. (eds.) (2002): *Advancing women's careers: Research and Practice*. Oxford: Blackwell Publishers.

13 INSTITUTO DE LA MUJER (2011): Disponible en URL: < <http://ww.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/> >

Igualmente, se enfrentan a barreras en su progreso y falta de apoyos que dificultan y restringen sus oportunidades de desarrollo.¹⁴ Este incremento de competitividad e intensificación en el trabajo de gestión puede afectar negativamente al modo en que este colectivo percibe sus oportunidades de promoción, de manera que éstas quedan a menudo desconsideradas o bien adaptadas a otras circunstancias vinculadas normalmente a los asuntos familiares (LYNNES & BRUMIT¹⁵; SMITHSON & STOKOE¹⁶).

En trabajos anteriores he demostrado la potencia de la educación y la formación en la construcción de la identidad y el desarrollo profesional. A diferencia de otros entornos laborales, esta situación descrita anteriormente podría reflejarse con ciertos matices si se piensa en los contextos educativos, en donde las culturas organizativas pueden ser más "receptivas" al protagonismo de las mujeres a la hora de asumir responsabilidades de gestión. En España, concretamente en el ámbito educativo, las docentes son mayoría respecto a los varones, especialmente en las primeras etapas de la escolarización, pero una prueba de las diferencias profesionales con los varones es que no ocupan los puestos de responsabilidad de

14 PERREWÉ, P.; NELSON, D. (2004): Gender and career success: The facilitative role of political skill. *Organisational Dynamics*, n. 33, vol. 4, pp. 366-378.

15 LYNESS, K.; BRUMIT, M. (2005): The relationships of national gender equality and organisational support with work-family balance: A study of european managers. *Human Relations*, n. 58, vol.1, pp.33-60.

16 SMITHSON, J.; STOKOE, E. (2005): Discourses of work-life balance: Negotiating 'genderbling' terms in organizations. *Gender, Work and Organization*, n. 12, vol. 2, pp. 147-168.

forma igualitaria en ninguno de los niveles educativos (SÁNCHEZ MORENO¹⁷; CORONEL, MORENO, CARRASCO and VÉLEZ¹⁸).

La discriminación, aunque subterránea, también se produce a lo largo de la carrera académica, donde junto con la incompatibilidad de la vida profesional y las responsabilidades familiares se explica el escaso número de profesoras que alcanzan los puestos de mayor rango académico. Los efectos cuantitativos se reflejan en la dedicación de las profesoras universitarias que son 36,74% frente a los varones, y de las cuales el mayor número son interinas (un 41,69%).¹⁹ Y en las cátedras universitarias, solo un 15,36% son mujeres. Hay 20 áreas de conocimiento en las universidades españolas que no cuentan con ninguna catedrática, entre ellas Ginecología y Obstetricia. Siendo el mayor número en Humanidades (23,8%) y la minoría en las titulaciones técnicas (8,52%).²⁰

Con la finalidad de dar nombre y forma al principio de igualdad, así como la creación de las relaciones simétricas entre hombres y mujeres, como principio imprescindible hacia una sociedad más justa, en este artículo se presentan algunas acciones formativas que se llevan a cabo en España y una de las actividades puestas en marcha

17 SÁNCHEZ MORENO, R. (2009): *Mujeres dirigentes en la Universidad*. Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza.

18 CORONEL LLAMAS, J.M.; MORENO SÁNCHEZ, E.; CARRASCO MACÍAS, M^a J.; VÉLEZ GONZÁLEZ, E. (2010): School Leadership in Disadvantage Contexts: A Case study of women principals Leading Change in Spain. In; HUSU, L.; JEFF, H.; LÄMSÄN, A.; VANHAKA, S.(Eds.). *Leadership Through the Gender Lens. Women and Men in Organisations*. Helsinki: Ed. Prima Ltd. pp. 289-305.

19 INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2010): *Mujeres y hombres en España 2010*. Madrid: INE, Ministerio de Igualdad.

20 Id., INSTITUTO DE LA MUJER, 2010.

en la Universidad de Huelva como es la asignatura denominada *Bases para una Educación no sexista* en la titulación de Magisterio en la Facultad de Ciencias de la Educación. Considero que su exposición puede contribuir a dibujar una panorámica actual del tratamiento que reciben los contenidos referidos a la mujer y al género en los procesos educativos en las instituciones formativas para avanzar hacia un cambio social donde exista igualdad real entre mujeres y hombres.

1. EFECTOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS OPCIONES PROFESIONALES DE LAS MUJERES

Desde que el 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación básica es un derecho que, desde el punto de vista legislativo, alcanza hoy por igual a todas las personas. Pero, la realidad pone de manifiesto la discriminación que aún existe en la formación de las niñas y las mujeres se traduce, entre otras cuestiones, en la elección de roles profesionales persistiendo una fuerte segregación en las preferencias vocacionales de estudios y trabajos.

Aunque en la actualidad, está generalizada la escolarización conjunta de chicas y chicos como un gran corrector de las desigualdades por razón de sexo, se siguen transmitiendo contenidos (explícitos y ocultos) que, desde un modelo masculino hegemónico,

pretende la igualdad de los sexos. Como afirma Anna María PIUSSI²¹ la "escuela de todos" ha sido en primer lugar escuela de hombres. Por tanto, es necesario que la escuela tome conciencia del importante papel que desempeña en el constante proceso de construcción de la identidad sexual y de la valoración social de ambos géneros, ya que a través de la educación se reproduce la tipificación sexual y se transmiten y desarrollan unos valores específicos.

Para avanzar en la educación y plantear un modelo que responda a las necesidades sociales más allá del planteamiento dominante de Mejora de la Escuela, que es una versión injertada en el paradigma de la Eficacia Escolar de base estadística, es necesario transformar estos espacios en escuelas para la esperanza. Se entiende este concepto como *un brillo interior emocional (...) una esperanza fundada que surge de un reconocimiento completo de las necesidades y las posibilidades sociales y materiales. Como educadores/as necesitamos una esperanza que se atreva a enfrentarse a nuestro atribulado mundo.*²²

Tratando de buscar un enfoque coherente a la práctica en la formación con los cambios sociales, he llegado a la conclusión de que hay que formar a intelectuales, pero también a personas que transformen la sociedad con un compromiso político como señalan

21 PIUSSI, A. M^a. (23-25 de abril, 1997): Partir de sí: necesidad y deseo. Ponencia presentada en el I Seminario Andaluz de Formación del Profesorado en Educación no sexista. Sevilla: Instituto de la Mujer. Baeza.

22 WRIGLEY, T. (2007): *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata, p. 18

GIROUX, SMITH, ZEICHNER, APPEL o KEMMIS.²³ Por eso mi objetivo profesional tanto en la formación inicial del profesorado, como en la formación permanente, es fortalecer la calidad de los aprendizajes. Creo que (...) *la práctica profesional docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica; es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del/la docente.*²⁴

La enseñanza y la investigación en este contexto profesional está orientada al cambio social (LEWIN²⁵) y aparecen como territorios y ámbitos de conocimiento apasionantes, abiertos a innumerables sorpresas e incertidumbres tanto por la enorme potencialidad que encierran las actividades de formación intencional de las personas (en mi caso es el ámbito universitario) como por la

23 GIROUX, H. A. (1996): *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós. Y, GIROUX, H. A. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó. SMITH, S. G. (1997): Un prólogo sobre la democracia. *La Ventana, Revista de Estudios de Género* nº5, 10-20. ZEICHNER, K.H. (1995): Reflections of teachers educators. Working for social change. In RUSSELL, T. and KORTRAGEN, F, (Eds.). *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education*. Washington D.C.: Falmer Press (Pp. 11-24).APPLE, M.W. *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós-MEC, 1989r KEMMIS, S. (1993): *El currículum más allá de la teoría de la reproducción social*. Madrid: Morata.

24 PÉREZ GÓMEZ, A. (2000): La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*, 9 ed. Madrid: Morata. p. 429

25 LEWIN, K. (1946): Action research and minority problems. *Journal Soc. Issues*, n. 2, vol.4, pp. 34-46.

multiplicidad de factores materiales y personales que influyen e interaccionan en estos procesos.²⁶

Por tanto, como he señalado anteriormente, considero que el objetivo de la formación debe ser crear intelectuales, pero también debe plantearse desarrollar competencias afectivas y sociales que les permitan ser personas íntegras.²⁷

El éxito de su función dependerá de su capacidad para conectar con la realidad actual, para predecir escenarios futuros para el desempeño de sus funciones, y para orientar la formación según vayan emergiendo nuevas necesidades sociales, capacitando con marcos conceptuales, instrumentos y técnicas, tanto al alumnado (mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje) como al profesorado (a través de la formación permanente y la autoformación).

Por estos motivos la escuela, la universidad y las instituciones de formación, en general, además de transmitir conocimientos, deben formar y formarse en resolver los problemas del entorno profesional. Ello se consigue a través de la formación, la innovación y la investigación, orientadas a la acción. Al involucrarse en estos procesos, el profesorado realiza labores indudablemente docentes, pero con componentes asimismo del activismo político²⁸ ya que se interviene abiertamente en el análisis y debate de los asuntos

26 CORONEL, J.M. (2007): La organización escolar como ámbito de estudio. En: AA.VV.: *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario. pp. 13-41.

27 MORENO, F. y LUENGO, J. M. (2009): *Construir la ciudadanía y prevenir los conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Ed. Wolters Kluwe.

28 Id., GIROUX, 1996. Y, también, GIROUX, 2001.

públicos y porque, además, se pretende provocar en el alumnado el interés y el compromiso crítico con los problemas colectivos.²⁹

Desde las instituciones formativas se puede intervenir en la sociedad mediante una formación integral y transversal en valores, promoviendo con ello la igualdad entre mujeres y hombres, la tolerancia y el respeto a las diferencias de género, etnia o clase social, entre otras.

Para el desarrollo democrático de una sociedad es fundamental la igualdad de oportunidades en la vida política y pública. Esta igualdad es un principio básico en la sociedad actual y la cultura en la que vivimos, ya que aún se establece una diferenciación entre las personas según sus características físicas, ideológicas o sociales.

Desde nuestra infancia se nos asignan unos determinados comportamientos. Una prueba de ello lo tenemos en el aprendizaje del género. Incluso antes de nacer el padre y la madre empiezan a pensar en cómo se va a educar, cómo será la habitación, cómo será la ropa, el mobiliario y los juguetes del hijo o de la hija. Esta diferenciación, que el pedagogo Jean Jacques ROUSSEAU establecía en su obra *El Emilio*, ha surtido su efecto en la formación de las personas.

(...) Cultivar en la mujer las cualidades del hombre, y descuidar las que le son propias, es trabajar en detrimento suyo (...). Hacedme caso madres juiciosas, no hagáis a vuestra hija un hombre de bien, que es desmentir a la naturaleza. Hacedla

²⁹ PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

mujer de bien y así podréis estar seguras de que será útil para nosotros y para sí misma. Deben aprender muchas cosas, pero sólo lo que es conveniente que sepan. El sistema de su educación debe ser contrario al nuestro; la opinión es el sepulcro de la virtud para los hombres, y para la mujer es su trono (,,,) . De manera que la educación de las mujeres debe estar en relación con la de los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos. ¡Oh!, la amable ignorancia”.³⁰

Las barreras que originan la discriminación por género son de varios tipos. La apuesta por unos determinados valores tanto en la faceta personal como en la socio-profesional vienen determinadas normalmente por las experiencias vitales que se hayan tenido y por toda esa información que, de forma consciente o no, se ha ido acumulando y que al final nos condiciona para ser y actuar en todos los ámbitos de nuestra existencia.

En el entorno cotidiano hay algunas de las pautas de influencia que inciden conformando la personalidad femenina y masculina. Una de los efectos cualitativos de las prácticas educativas sexistas se aprecia en la elección de roles profesionales.

Las opciones que más eligen las chicas son aquellas relacionadas con las áreas asistenciales, estando socialmente más reconocidas y valoradas las que eligen los hombres (CALLAS³¹;

30 ROUSSEAU, J. J. (1984): *Emilio o de la Educación. Libro Primero*. México: Porrúa. (Ed. Original 1792).

31 CALLAS, D. (1993): Differences in mathematics achievement between males and females. *Community college review*, n. 3, vol. 21, pp. 93-121.

GAVIRIA³²; AYALON y YOGEV³³; BOYLAN³⁴). En el curso 2004-2005 (JUNTA DE ANDALUCÍA³⁵) el 63% del alumnado que cursa el bachillerato de humanidades son chicas y representan el 62% del de arte. Quienes eligen el tecnológico son mayoría los chicos (80%) y en ciencias-salud (52%). En los Ciclos Formativos también se observan estas diferencias. En el Ciclo Formativo de "Fabricación Mecánica" y en el de "Mantenimiento de vehículos" sólo hay un 1% de mujeres, mientras que en el de "Imagen personal" son un 96% y en el de "Sanidad" son un 83%. Sólo el 25% de las personas matriculadas en los estudios universitarios de las ramas técnicas son mujeres, aunque son mayoría de las personas matriculadas en otras opciones académicas como son Ciencias de la Salud, Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales y Humanidades. Estos datos también se ponen de manifiesto en la actualidad en nuestra región, Andalucía.

En España el 78,1% de estudiantes que realizan estudios universitarios de Educación son mujeres y el 74,5% de Salud y Servicios Sociales. En cambio sólo un 28,1% estudian carreras relacionadas con ingeniería, industria y construcción. Estos datos son

32 GAVIRIA, J.L. (2004): El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, n. 26, pp.262-273.

33 AYALON, H.; YOGEV, A. (1996): The alternative worldview of State religious High Schools in Israel. *Comparative education review*, n. 1, vol. 40, pp. 44-53.

34 BOYLAN, C. (1996): Quality teaching, relevant content: catering for all. *Australian Sciences teachers journal*, n. 1, vol. 42, pp. 28-34.

35 JUNTA DE ANDALUCÍA (2006) *I Plan de Igualdad entre hombre y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

similares en todos los países de la Comunidad Europea (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA³⁶).

De ello se deduce que a pesar de que todas las personas tienen legalmente acceso a la educación, el hecho de que exista la denominación popular de “profesiones de chicas” y “profesiones de chicos”, que además tienen distinta consideración social y condiciones laborales, pone en cuestión la universalidad y la igualdad dentro del actual sistema educativo y de formación profesional.

Estas diferencias en las elecciones profesionales no supondrían un problema si con ello no se dieran situaciones de desigualdad. Los espacios públicos, los puestos de dirección, las tareas de responsabilidad y, en definitiva, la ciencia tienen género masculino.

Las mujeres representan la mitad de la población mundial, pero poseen una décima parte del dinero que circula por el mundo y una centésima parte de todas las propiedades. El resto está en manos masculinas. Realizan el 53% del trabajo en el mundo, pero sólo la tercera parte del mismo es pagado. Los hombres realizan el 47% del trabajo y tres cuartas partes del mismo es remunerado. En los casos en que las mujeres perciben un sueldo por el trabajo realizado ganan entre un 20% y un 50% menos que los hombres. Son mujeres el 70% de los 1.3000 millones de personas pobres en el mundo.³⁷

Más allá de estas abrumadoras cifras estamos en condiciones de afirmar, entre otras cuestiones, que en casi todos los países del

³⁶ INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2011): Disponible en URL: < www.ine.es/infoine >.

³⁷ LIENAS, G. (2001): *El diario violeta de Carlota*. Barcelona: Alba Editorial.

mundo las mujeres trabajan más horas que los hombres, pero, sin embargo, no participan de los beneficios económicos, ni ocupan el poder. Si el trabajo de la mujer se reflejara de forma fidedigna en las estadísticas, se destruiría el mito de que en el mundo son los hombres quienes mantienen el hogar.³⁸

Las mujeres no pueden acceder a determinadas profesiones en el ámbito público por razón de su sexo. Hay profesiones donde, a igual actividad, reciben menos sueldo que los varones; ha descendido en el último año los contratos de jornada completa y los contratos a tiempo parcial están ocupados principalmente por mujeres.³⁹ Un 63,65% de las personas que los desempeñan son mujeres, lo que significa que la mayoría de ellas tienen un trabajo precario. A esta situación se une que siguen inculcando a las chicas que asuman la responsabilidad del ámbito doméstico por lo que, a pesar de sacar las mejores notas académicas y de ser mayoría entre las personas que terminan una carrera, son las que en menor proporción utilizan su título para ejercer una profesión. En el tercer trimestre de 2010 un 97,06% de las personas ocupadas a tiempo parcial eran mujeres que tienen obligaciones familiares como son el cuidado de sus criaturas, de personas adultas enfermas o discapacitadas.⁴⁰ Hay que analizar los elementos y las propuestas de actuaciones que inciden en las

38 MORENO SÁNCHEZ, E. (2005): Análisis de las organizaciones educativas desde la perspectiva de género. En SANTOS GUERRA, M.Á. (coord.): *Escuela para la democracia*. Colección Contextos educativos. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

39 MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2006). Disponible en URL: <www.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/>.

40 Id., INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, 2010.

opciones académicas y que tienen unos efectos tan determinantes en la vida social y laboral. Es esencial la formación de las mujeres no sólo para favorecer su inserción laboral, sino también para mejorar las condiciones profesionales de aquellas que trabajan.

Con la intención de acabar con el sexismo en el ámbito educativo, se han elaborado medidas legislativas que se recogen en España en la Constitución de 1978 y, más recientemente en la formación desde la infancia, la Ley Orgánica de Educación (LOE, Ley Orgánica 2/2006) que señala como primero de sus tres principios fundamentales la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Asimismo, recoge que entre los fines de la educación se resalta la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas.

Las políticas de igualdad pretenden un cambio estructural que conlleva la adaptación de las formas y estructuras de organización social que permitan el desarrollo de todos los recursos sociales tanto para los hombres como para las mujeres. Aquí es fundamental la corresponsabilidad familiar. Concretamente, el I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación (BOJA 227, 21 noviembre de 2005) se plantea que la escuela debe crear las condiciones necesarias para que el sistema educativo potencie los saberes de la vida doméstica y el cuidado de las personas como saberes básicos para la vida en todos los chicos y chicas.⁴¹

41 Id., JUNTA DE ANDALUCÍA, 2006.

Con la finalidad de conformar en el contexto educativo las condiciones para avanzar hacia la igualdad, desde la convivencia, el reconocimiento, la coordinación y el respeto mutuo se plantea como objetivos promover prácticas educativas igualitarias y cambios en las relaciones de género, facilitar el conocimiento de las diferencias entre los sexos y corregir el desequilibrio de responsabilidades entre el profesorado.

El abordaje de la vida política y pública del colectivo de las mujeres es complejo y no es suficiente con hacer ofertas, sino que es más importante que éstas las perciban como cercanas, útiles y necesarias (como tradicionalmente han valorado la realización de las tareas domésticas) y de hacer explícitos los factores contextuales que las dificultan. Puede que se necesiten, como en las epidemias, tomar medidas preventivas (amplias campañas de aplicación y mejora de la educación Infantil, Primaria y Secundaria) y acciones curativas (campañas o programas de educación de personas adultas). Y lo que es más necesario, la concienciación y la implicación de las instituciones sociales. Pero, lo que es cierto es que estos programas fracasarán si no se reconocen los obstáculos que encuentran resistencia para ser nombrados y por tanto abordados con rigor. Por eso es necesario adoptar también en la formación de las personas adultas una perspectiva de género que permita identificar aquellos elementos del sistema patriarcal que están impidiendo que las mujeres desarrollen plenamente sus intereses.

Profundizar en los métodos, técnicas y actividades para trabajar desde una perspectiva de género permitirá avanzar hacia

una sociedad más igualitaria donde la educación y la formación de las personas tiene un papel básico.

2. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LAS MUJERES: UN CAMINO HACIA LA IGUALDAD

Las diferencias en cuanto a la incorporación de la mujer al mundo académico también se pone de manifiesto en la educación no formal, un ejemplo de ello es la creciente evolución de participación femenina en Escuelas Taller, Casa de Oficios y Talleres de Empleo en España que ha ido ascendiendo de 127.624 mujeres en 1998 a 147.530 en el 2009.⁴² Estos datos igualmente presentan diferencias en las opciones elegidas como es el caso de la educación reglada.

Los mencionados efectos en programas de formación, empleo, orientación, inserción, reinserción, etc., ilustran las desigualdades existentes entre hombres y mujeres en el ámbito laboral, político y social, en general.

El camino hacia la igualdad se comenzó a trazar a partir de los años 70 y 80 en España, aplicado al ámbito del empleo y a diversos sectores y programas sociales, económicos y políticos, tanto en las esferas públicas como privadas (LIKADI⁴³; LAGUNAS y BERNABEU⁴⁴).

⁴² Id., INSTITUTO DE LA MUJER, 2011.

⁴³ LIKADI (2002): *Mainstreaming o Enfoque Integrado de Género*. Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.

⁴⁴ LAGUNAS, R. y BERNABEU, N. (2004): *Cómo elaborar una estrategia de género para una oficina de país*. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Si nos preocupa conocer los métodos y herramientas que faciliten la integración de la dimensión de género de las personas a sus prácticas profesionales, tenemos que referirnos al *mainstreaming* o Enfoque Integrado de Género.⁴⁵

Como corriente teórica, el *mainstreaming* de género, plantea un proceso de revisión de conceptos principales para comprender de forma más adecuada y correcta un mundo en el que las relaciones entre hombres y mujeres forman parte del clima existencial. Tiene un carácter integrador. Esto provoca incertidumbres y concepciones erróneas para muchos grupos, ya que es entendido como una negación a la visibilidad específica de las mujeres y a su *empowerment* (empoderamiento o toma de decisiones) debido a que las actuaciones no siempre se centran exclusivamente en la población femenina. El análisis de género es un requisito básico del *maistreaming* que implica mucho más que catalogar las diferencias entre hombres y mujeres

Frente a las actuaciones que se efectuarían en las políticas específicas de igualdad de género que se llevan a cabo cuando hay una situación de desigualdad, el *mainstreaming* se diferencia en que no reemplaza ni redonda en los mecanismos y políticas, sino que completa las acciones ya existentes. Sería la integración de las prácticas específicas y las generales. Por eso para llevar a cabo el *mainstreaming* debe existir previamente una acción política de igualdad.

45 STÖD, J. (2007): *Gender Mainstreaming Manual. A book of practical methods from Swedish Gender Mainstreaming Support Committte*. Estocolmo: Swedish Government Official Reports.

A pesar de todas las complejidades y controversias en las políticas de igualdad de la Unión Europea y sus Estados miembros, desde las instituciones nacionales, autonómicas y locales, se asume el *mainstreaming* de género iniciándose un proceso progresivo de transformación en las estrategias, que aún hoy en día sigue evolucionando a distintos ritmos en cada una de las diversas organizaciones.

El *mainstreaming* o Enfoque Integrado de Género se presenta como una estrategia que lucha por eliminar la diferente participación de hombres y mujeres en la sociedad desde una visión androcéntrica que se ha considerado como la única. Con esta visión tradicional no sólo infravalora lo femenino, sino que invisibiliza y trata de eliminar todo lo relacionado con las mujeres coartando e ignorando la realidad social y política de muchas mujeres.

Las fases y orientaciones para introducir la perspectiva de *mainstreaming* en los proyectos parten de una etapa de preparación y planificación en la que se realiza un estudio de las necesidades locales, de los hombres y mujeres del contexto concreto, un compromiso institucional para llevar a cabo las propuestas y sensibilización e información de todos los agentes implicados. Continúa con una etapa de decisión en la que se deben seleccionar las prioridades y adjudicar los recursos. En la etapa de implementación se realizan sesiones de sensibilización, procesos de elección y formación de personas implicadas en acciones de promoción de empleo, captación y selección de colectivos participantes, procesos de orientación que avancen hacia una

diversificación profesional de hombres y mujeres y diseño de metodologías y procesos de aplicación de las acciones que tengan en cuenta las necesidades de cada colectivo y con un lenguaje no sexista. También se deben apoyar los procesos de inserción, por ejemplo, trabajando con las empresas para romper los estereotipos sobre el trabajo femenino. Por último, realizar un seguimiento y evaluación de los resultados obtenidos para la igualdad de oportunidades.

Como ejemplos que ilustran la aplicación práctica de *mainstreaming* de género en España, y específicamente en la comunidad de Andalucía hay varias acciones que describimos a continuación.

Una de ellas es el Proyecto GEWAMED que tiene como objetivo integrar el enfoque de género en la gestión de los recursos hídricos por medio de la promoción del diálogo entre los países de la cuenca mediterránea, favoreciendo una participación igualitaria de mujeres y hombres a todos los niveles, incluidos los procesos de toma de decisión.

Otra acción es el proyecto europeo PEOPLE, que está financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional dentro del marco operativo 2007–2013. Está siendo desarrollado en el marco del Programa de Cooperación Territorial Interreg IVC por siete regiones de Europa: Andalucía (España), Sureste de Inglaterra (Reino Unido), Venecia (Italia), Noord-Brabant (Países Bajos), Malopolska (Polonia), Estocolmo (Suecia) y Timis (Rumanía). El objetivo fundamental es explorar las oportunidades que pueden surgir de los cambios

demográficos que se están produciendo en estos territorios y, de este modo, encontrar la manera de reforzar la cohesión y el bienestar social en Europa.

El proyecto PEOPLE centra sus líneas de actuación en las siguientes áreas:

- * Conciliación de la vida laboral, familiar y personal.
- * Nuevas tecnologías para la salud y la dependencia.
- * Tercera edad como sector económico emergente .
- * Inclusión social y mejora de los servicios sociales.
- * Empresas sociales orientadas a colectivos vulnerables y desfavorecidos.
- * Empoderamiento de la sociedad civil.

Dentro de la línea de actuación "Conciliación de la vida laboral, familiar y personal" del proyecto PEOPLE, se enmarca otro programa de actuación como es el proyecto DIVERSIA: DIVERSIDAD FAMILIAR Y ESTRATEGIAS DE CONCILIACIÓN, cuya coordinación y gestión corresponde al Instituto Andaluz de la Mujer (IAM)⁴⁶. Tiene como objetivo general analizar y presentar, a través del estudio transnacional, aquellas estructuras y/o iniciativas de asistencia

46 El Instituto Andaluz de la Mujer es un organismo adscrito a la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía cuya función básica consiste en la promoción de la igualdad de género en la comunidad autónoma de Andalucía. El instituto ofrece un servicio de atención e información a las mujeres andaluzas e inmigrantes y desarrolla programas para mejorar su situación en el mercado de trabajo con cursos de formación y asistencia legal. También ofrece información legal y psicológica a las víctimas de la violencia de género y realiza campañas con el fin de eliminar estereotipos sobre las características que deben tener las niñas y los niños y las mujeres y los hombres.

pública adaptada a las nuevas necesidades demográficas de las personas, que permitan una mayor participación de las mujeres en el empleo y en la remuneración reduciendo así las diferencias existentes con respecto a los hombres. Algunas actuaciones que se llevan a cabo son:

-Elaboración de un estudio europeo sobre las necesidades de conciliación de la vida personal, familiar y laboral en base a los diferentes contextos geográficos y las nuevas circunstancias demográficas que están aflorando en Europa.

-Recopilación y difusión de buenas prácticas europeas en materia de corresponsabilidad que tengan en cuenta los cambios demográficos en Europa y el contexto geográfico de las redes familiares.

-Actividades de sensibilización y difusión del subproyecto: "Visitas de Estudio a Organismos de Igualdad de Género" y/o entidades competentes en la materia de cada Región europea y organización de "Talleres Europeos sobre Corresponsabilidad y Género ante los Nuevos Desafíos Demográficos y Geográficos en Europa".

Otra actividad que a favor de la inserción laboral de las mujeres en la sociedad actual se inició en el año 2002 fué el programa Univertecna que tenía el objetivo de facilitar el acceso al empleo de universitarias, especialmente en carreras técnicas y experimentales.

Para lograr este objetivo, Univertecna ofrecía orientación laboral, formación complementaria a la que se recibían en las

facultades, prácticas en empresas en un país de la Unión Europea y en empresas andaluzas.

En cuanto a la orientación laboral, el programa realizaba un balance de los recursos personales de las participantes, y, a través de un análisis del mercado laboral, se buscaban y evaluaban las mejores vías de acceso al empleo para cada caso. Se impartían nociones sobre la búsqueda de empleo por cuenta ajena.

La formación complementaria se realizaba en las áreas de idiomas, nuevas tecnologías, habilidades directivas e introducción a la perspectiva de género. Univertecna, a través de la colaboración con diversas entidades de Andalucía, facilitaba la realización de prácticas profesionales de las tituladas que participaran en el proyecto.

Además, el programa fomentaba las relaciones de la Universidad con diversas entidades que permitieran la realización de prácticas antes de terminar la carrera. Por otro lado, tenía la pretensión de promover la creación de redes de colaboración entre empresas, profesionales y universidades.

En cada caso, se analizaba el perfil profesional de las jóvenes universitarias, se planteaba su itinerario partiendo de una hipótesis para cada participante sobre su objetivo profesional, en función de las ocupaciones existentes, las tendencias del mercado y la situación de las mujeres en el sector.

Este programa se valoró muy positivamente porque, según estadísticas del IAM, la mitad de las jóvenes participantes

consiguieron entrar en el mercado laboral tras su periodo de prácticas.

Actualmente y en la misma línea está en marcha el Programa “Universidades y Empleo de Mujeres” (UNIVERSEM), desarrollado por el IAM en colaboración con las universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía y dirigido a apoyar la mejora de las posibilidades de las universitarias en el mercado laboral, en condiciones de igualdad con los hombres. Está cofinanciado por el Fondo Social Europeo (FDS) en el marco del Programa Operativo del FSE, integrado en el Marco Estratégico Regional de Referencia 2007-2013. Sus líneas de actuación son:

- Diseño de Jornadas anuales de difusión y presentación del Programa.
- Desarrollo de acciones de orientación laboral y una formación complementaria y específica no incluida en los planes de estudios de las universitarias, así como la puesta en marcha de talleres formativos que respondan a las necesidades detectadas.
- Realización de prácticas profesionales tanto en empresas de países de la Unión Europea como en empresas nacionales.

La breve descripción de estas experiencias representa una muestra real del tipo de prácticas resultantes de la aplicación del *mainstreaming* de género desde planteamientos diferentes, poniendo así de relieve su carácter integrista y complejo.

3. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO

Tras lo expuesto es obvio que la universidad ha de estar en consonancia con los cambios sociales, por lo que el éxito de su función dependerá de la capacidad que la institución tenga de conectarse con la realidad actual, predecir escenarios futuros de desempeño de sus funciones y orientar la formación según las necesidades sociales, capacitando, tanto al alumnado universitario, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como al profesorado (autoformación, formación permanente,...), con marcos conceptuales, instrumentos y técnicas que les permitan comprender situaciones diversas.

Por otra parte, considero que aunque se formulen objetivos en las leyes generales y en las que regulan el Sistema Educativo o se establezcan normativas, si quienes formamos a docentes (que a su vez van a intervenir en la construcción de la identidad de su alumnado), no tenemos en cuenta las situaciones de marginación que se dan como consecuencia de la educación, a través de un proyecto educativo más justo e igualitario, estamos contribuyendo a la discriminación de las mujeres consolidando las relaciones de dominación, las desigualdades y las injusticias sociales.

Para poder afrontar los apremiantes problemas de nuestra época, la principal reestructuración en la Educación se refiere a la modificación de tiempos, espacios, de reglas, relaciones y funciones que las personas tienen en ellas. La formación inicial y permanente del profesorado tiene aquí un gran reto.

Con mi acción educativa como docente en la universidad pretendo formar personas reflexivas, críticas, solidarias; por eso, me he planteado incorporar a los contenidos explícitos todos aquellos aspectos que pueden favorecer la igualdad de derechos y analizar las que están contribuyendo a situaciones de discriminación de la mujer.

De las actividades formativas e investigadoras que llevo a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación la Universidad de Huelva, voy a referirme concretamente a una asignatura denominada *Bases para una educación no sexista* que se imparte en el segundo curso de la Titulación de Maestra/o, en la especialidad de Educación Infantil. Es una materia optativa de 4,5 créditos. Con ella se pretende que las alumnas y los alumnos adquieran los conocimientos básicos que enriquezcan su futura práctica docente, a través de la sensibilización, la formación y la metarreflexión sobre la práctica, desde la perspectiva de género.

Concretamente me planteo los siguientes objetivos:

- Facilitar un marco conceptual que permita al/la estudiante ofrecer una respuesta educativa adecuada a las diferencias de género evitando estereotipos discriminatorios.
- Desarrollar habilidades que permitan al alumnado aproximarse a las intervenciones y metodologías igualitarias, dando respuesta a las necesidades educativas del centro y del aula desde la perspectiva de género.
- Identificar y analizar los estereotipos sexistas y sus manifestaciones en el ámbito educativo.

- Reflexionar sobre la influencia de los estereotipos en la sociedad y en la educación, analizando los mecanismos de transmisión y de perpetuación de los mismos.
- Fomentar una actitud positiva hacia la reflexión como enfoque para afrontar la enseñanza.
- Propiciar una actitud positiva hacia el trabajo cooperativo como modalidad de relación profesional.

Los contenidos que se abordan en esta materia se distribuyen en los siguientes temas:

Tema 1. El sexismo en la educación. Mecanismos de transmisión.

Tema 2. Marco legal de la Educación No Sexista.

Tema 3. La desigualdad por razón de sexo en el ámbito educativo.

Tema 4. La violencia hacia las mujeres en la escuela.

Tema 5. Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas.

Tema 6. Propuestas y elaboración de materiales para una intervención coeducativa.

Con el tratamiento y abordaje de este programa de contenidos se profundiza en la comprensión de los mecanismos utilizados en la escuela y, en general, en los procesos educativos que, como consecuencia de un modelo ideológico patriarcal y androcéntrico, revaloriza lo masculino y silencia o discrimina lo femenino. Ello

permitirá la construcción de estrategias de actuación en los escenarios escolares orientadas por intereses emancipadores y, por lo tanto, el desarrollo de la capacidad de emitir juicios situacionales respecto a sus prácticas y a las acciones de otras personas.

No hay que olvidar que las concepciones en torno a las diferencias de género y al tratamiento que reciben en la institución escolar constituyen construcciones socioculturales que no existen al margen del medio y de nuestras propias características como parte de ese entorno. Pretendo descentrar el conocimiento de la exclusividad de planteamientos tradicionales, discriminatorios y, la mayoría de las veces, inconscientes en relación a las diferencias entre mujeres y hombres, para vertebrar otro discurso que incorpore toda una discusión en torno a como se transmiten los estereotipos de género y como se contribuye a ello desde la educación.

Se hace necesario, por tanto, todo un proceso de análisis y discusión en torno al medio socioeconómico, político y cultural en el que vivimos.

De ahí que considere pertinente la formación inicial de los maestros y maestras en *Bases para una educación no sexista*. En definitiva, se trata de suscitar la controversia en temas y cuestiones que aparentemente parecen provistas de soluciones de consenso para, de esta forma, trabajar con el alumnado el carácter ideológico, dinámico y conflictivo del conocimiento de dicha asignatura y, en general, del conocimiento humano.

A MODO DE REFLEXIÓN

Para avanzar hacia el cambio social y la igualdad de derechos entre mujeres y hombres, debemos actuar y el primer paso es poner de manifiesto aquellos aspectos que están transmitiendo modelos sexistas en la educación y que están discriminando a las niñas por razón de su sexo. En ese sentido, hay que detectar los procesos y mecanismos, conscientes e inconscientes, manifiestos y subliminales que están conformando el sexismo en las instituciones educativas y, posteriormente, elaborar un modelo didáctico y organizativo que aborde estas cuestiones.

Proporcionar una formación no sexista constituye un instrumento fundamental para avanzar hacia la ciudadanía por derecho y para fomentar una participación social justa de las mujeres.

Por ello, una educación y formación en igualdad, además de plantear en la práctica profesional el *mainstreaming* o Enfoque Integrado de Género se presenta como estrategias que lucha por eliminar las diferencias en la participación social de hombres y mujeres desde una visión tradicional y androcéntrica que infravalora e invisibiliza todo lo relacionado con la realidad social y política de muchas mujeres.

Desde la mirada de género importa la presencia, pero también la ausencia. Por eso una formación desde la perspectiva de género es en si misma una exigencia para un cambio hacia una sociedad más justa.

BIBLIOGRAFÍA**LIBROS**

- ACKER, S. (2003): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- APPLE, M.W. *Maestros y textos*. Barcelona: Piados-MEC, 1989r
- BALLARÍN DOMINGO, P. (1997): *Desde las mujeres, modelos educativos: coeducar/segregar?* Granada: Universidad de Granada.
- BURKE, R.; NELSON, D. (eds.) (2002): *Advancing women's careers: Research and Practice*. Oxford: Blackwell Publishers.
- CALÁS, M.; SMIRCICH, L. (1996): From 'the woman's' point of view: feminist approaches to organization studies. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (eds.): *Handbook of Organization Studies*. London: Sage, pp. 218-258.
- CORONEL, J.M. (2007): La organización escolar como ámbito de estudio. En: AA.VV.: *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario. pp. 13-41.
- CORONEL LLAMAS, J.M.; MORENO SÁNCHEZ, E.; CARRASCO MACÍAS, M^a J.; VÉLEZ GONZÁLEZ, E. (2010): School Leadership in Disadvantage Contexts: A Case study of women principals Leading Change in Spain. In: HUSU, L.; JEFF, H.; LÄMSÄN, A.; VANHAKA, S. (Eds.). *Leadership Through the Gender Lens. Women and Men in Organisations*. Helsinki : Ed. Prima Ltd. pp. 289-305.
- ELY, R.; FOLDY, E.; SCULLY, M. (Eds.) (2003): *Reader in Gender, Work and Organization*. London: Blackwell, Pub.
- GHERARDI, S. (1995): *Gender, symbolism and organisational cultures*. London: Sage.
- GIROUX, H. A. (1996): *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. A. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- KEMMIS, S. (1993): *El currículum más allá de la teoría de la reproducción social*. Madrid: Morata.
- LIENAS, G. (2001): *El diario violeta de Carlota*. Barcelona: Alba Editorial.
- LIKADI (2002): *Mainstreaming o Enfoque Integrado de Género*. Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.
- MILLS, A.; MARJOSOLA, A. (eds.) (2002): *Gender, identity and the culture of organization*. London: Routledge.
- MORENO SÁNCHEZ, E. (2000): La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En: SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó: pp. 11-30.

- MORENO SÁNCHEZ, E. (2005): Análisis de las organizaciones educativas desde la perspectiva de género. En SANTOS GUERRA, M.Á. (coord.): *Escuela para la democracia*. Colección Contextos educativos. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- MORENO, F. y LUENGO, J. M. (2009): *Construir la ciudadanía y prevenir los conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Ed. Wolters Kluwe.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2000): La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*, 9 ed. Madrid: Morata.
- ROUSSEAU, J. J. (1984): *Emilio o de la Educación. Libro Primero*. México: Porrúa. (Ed. Original 1792).
- SÁNCHEZ MORENO, R. (2009): *Mujeres dirigentes en la Universidad*. Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza.
- SCOTT, J.W. (1990): El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: AMELANG, J.S. y NASH, M. (EDS.). *Historia y género. Las mujeres en la Europa Moderna y contemporánea*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- STÖD, J. (2007): *Gender Mainstreaming Manual. A book of practical methods from Swedish Gender Mainstreaming Support Committte*. Estocolmo: Swedish Government Official Reports.
- WRIGLEY, T. (2007): *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.
- ZEICHNER, K.H. (1995): Reflections of teachers educators. Working for social change. In RUSSELL, T. and KORTRAGEN, F, (Eds.). *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education*. Washington D.C.: Falmer Press. pp. 11-24.

* * *

PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

- ALVESSON, M.; DUE BILLING, Y. (1992): Gender and organizations: towards a differentiated understanding. *Organization Studies*, n. 13, vol. 12, pp. 73-102.
- AYALON, H.; YOGEV, A. (1996): The alternative worldview of State religious High Schools in Israel. *Comparative education review*, n. 1, vol. 40, pp. 44-53.
- BEVERDIGE, F.; NOTT, S.; STEPHEN, K. (2000): Mainstreaming and the engendering of policy-making: A means to an end? *Journal of European Public Policy*, n. 7, vol.3, pp. 285-405.
- BOYLAN, C. (1996): Quality teaching, relevant content: catering for all. *Australian Sciences teachers journal*, n. 1, vol. 42, pp. 28-34.

- CALLAS, D. (1993): Differences in mathematics achievement between males and females. *Community college review*, n. 3, vol. 21, pp. 93-121.
- EVETTS, J. (2000): Analysing change in women's careers: culture, structure and action dimensions. *Gender, Work and Organization*, n. 7, vol.1, pp.57-67, 2000.
- GAVIRIA, J.L. (2004): El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, n. 26, pp.262-273.
- LEWIN, K. (1946): Action research and minority problems. *Journal Soc. Issues*, n. 2, vol.4, pp. 34-46.
- LYNESS, K.; BRUMIT, M. (2005): The relationships of national gender equality and organisational support with work-family balance: A study of european managers. *Human Relations*, n. 58, vol.1, pp.33-60.
- PERREWÉ, P.; NELSON, D. (2004): Gender and career success: The facilitative role of political skill. *Organisational Dynamics*, n. 33, vol. 4, pp. 366-378.
- PIUSSI, A. M^a. (23-25 de abril, 1997): Partir de sí: necesidad y deseo. Ponencia presentada en el I Seminario Andaluz de Formación del Profesorado en Educación no sexista. Sevilla: Instituto de la Mujer.
- SMITH, S. G. (1997): Un prólogo sobre la democracia. *La Ventana, Revista de Estudios de Género* nº5, 10-20.
- SMITHSON, J.; STOKOE, E. (2005): Discourses of work-life balance: Negotiating 'genderbling' terms in organizations. *Gender, Work and Organization*, n. 12, vol. 2, pp. 147-168.
- WALBY, S. (2004): The European Union and gender equity: Emergent varieties of gender regime, *Social Politics*, n. 11, vol.1, pp.4-20.

* * *

DOCUMENTOS OFICIALES

INSTITUTO DE LA MUJER (2010): Disponible en URL: http://www.inmujer.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264005600670&pagename=InstitutoMujer%2FPage%2FIMUJ_Generico.

INSTITUTO DE LA MUJER (2011): Disponible en URL: <http://ww.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2010): *Mujeres y hombres en España 2010*. Madrid: INE, Ministerio de Igualdad.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2011): Disponible en URL: < www.ine.es/infoine >.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2006) *I Plan de Igualdad entre hombre y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

LAGUNAS, R. y BERNABEU, N. (2004): *Cómo elaborar una estrategia de género para una oficina de país*. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2006). Disponible en URL: <www.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/>.

