

LA PARIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SU SITUACIÓN EN ESPAÑA

ANA ISABEL BLANCO GARCÍA¹
Universidad de León. León (España)
E-mail: dfcabg@unileon.es

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad ha experimentado profundas transformaciones desde sus orígenes, y en la actualidad se nos presenta, como una institución básicamente igualitaria que cumple con la función de transmisión y creación de conocimientos. A su vez y mediante la utilización del conocimiento científico, nos permite anticiparnos a las consecuencias de los cambios sociales, aplicando el lema positivista *ver para prever*, y proporcionando en su caso, los cauces necesarios para que esas transformaciones se acomoden a las exigencias de la sociedad a la que pertenece. Uno de esos cambios sociales, a los que no sólo la sociedad sino también la propia Universidad ha tenido que hacer frente es, la incorporación de las mujeres en su espacio, lo que no deja de ser por un lado, el reflejo de cambios sociales más generales, como es la incorporación masiva de las mujeres al cumplimiento de funciones tradicionalmente reservadas para los varones.

Sin embargo, y contraponiéndose obstinadamente a ese igualitarismo del que gusta hacer gala nuestra institución, constatamos, a través de los estudios realizados sobre el profesorado universitario, que aunque la proporción de mujeres aumenta, estamos lejos de hablar de una verdadera paridad. Esta ponencia trata de interpretar los datos que tenemos al respecto y de proponer una agenda de actuaciones que eliminen esa contradicción esencial.

Para ello, haremos un rápido paseo por las dificultades que las mujeres han tenido que salvar para acceder a la educación, lo que nos permitirá valorar los supuestos "avances" y las posibilidades futuras.

2. LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

A lo largo del siglo XVIII se fragua el marco teórico-político que abandera los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, del que la humanidad actual es heredera y que reivindica el derecho a la educación, a la luz de la Razón, como herramienta para acabar con cualquier tipo de opresión. Sin embargo, este preciado derecho les es negado a las mujeres en virtud de la creencia de que, como defendía Rousseau, las mujeres son un segundo sexo, cuya educación debe limitarse a garantizar que cumpla lo que "por naturaleza" le viene dado: Agradar, ayudar y criar a los

¹ Ana Isabel Blanco García es Presidenta del Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de León (España).

hijos. Aunque durante este período, la aristocracia se permitió educar a sus mujeres, esto no ponía en cuestión la condición desigual de los sexos, puesto que se trataba de "excepciones". El pensamiento democrático posterior tendrá una lógica distinta; ya no se habla de una elite excepcional por la sangre, sino que se convierte a todas las mujeres en iguales, pero iguales entre ellas, no en relación a los hombres. Las mujeres, se dirá, son básicamente inferiores a los varones y su utilidad pública estaba restringida al espacio de lo privado. Rousseau y algunos románticos postulan la complementariedad de los sexos, pero ésta se hace sobre la base de la jerarquización y por tanto de la desigualdad. No olvidemos que lo opuesto a la igualdad es la desigualdad y no la diferencia.

La ciencia positiva, por su parte, al acoger la distribución taxonómica: Mujer/naturaleza, hombre/razón, legitimará con nuevas formas los prejuicios. Gall, Bischoff, Moebius, Kormiloff, Melassez, Quételet, Wisberg, Andral y Scharling entre otros, quisieron derivar de las diferencias físicas, la condición de desigualdad. Junto a estas teorías normativas, no empíricas, se desarrolló un discurso de la excelencia para legitimar la subordinación de las mujeres, pero las alabanzas de las cualidades creadas por un sistema patriarcal no convirtió en iguales a sus propietarias.

Es este contexto en el que se desarrolla a lo largo de los siglos XIX y XX, la justificación del mantenimiento de papeles distintos y jerárquicamente ordenados para varones y mujeres y en consecuencia, la creación de dos modelos educativos. Educación para todos, sí pero no la misma. Además, la escolarización obligatoria de las niñas contribuirá a la difusión de las ideas acerca de las diferencias y con ello a su legitimación.

Los valores del modelo clásico: castidad, modestia, compostura, discreción y frugalidad fueron el centro de los *currícula* de las chicas durante muchos años, valores necesarios para cumplir con las "labores propias del sexo", que convierten el trabajo reproductivo en invisible, a pesar de la importancia que tiene para el mantenimiento del trabajo productivo y con él, del sistema capitalista. Las labores de las mujeres se presentan como algo consustancial al hecho de haber nacido mujer; son pues, un servicio gratuito que se debe asumir "naturalmente". Sin la Sofía doméstica y servil, no podría existir el Emilio libre y autónomo. La construcción diferenciadora y excluyente del ámbito público de la naturaleza femenina, está presente en toda la obra de Rousseau, pero aparece con mayor claridad en su *Emilio o de la educación*. Emilio es un modelo de ciudadano construido sobre la base de su autonomía moral. Sofía es un modelo de compañera (no de ciudadana), cuyos cimientos se entienden desde la sujeción. Basándose en las diferencias físicas, es decir en juicios de hecho, sitúa en la anatomía el origen de las diferencias morales, incurriendo en una falacia naturalista de la que todavía hoy nos resentimos. Para él "... la educación de las mujeres debe estar en relación con la de los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles grata y suave la vida son las obligaciones de las mujeres de todos los tiempos, y esto es lo que desde su niñez, se les debe enseñar" (Rousseau, 1762 e.o., 1990: 545). Coetáneos de Rousseau, sin embargo argumentaban ya en su época que la desigualdad y jerarquía entre los sexos respondían a privilegios ancestrales injustos, a desigualdades educativas y sociales y no a diferencias naturales. Entre estos autores se encuentran la llamada *Ilustración consecuente*, representada fundamentalmente por Condorcet y Mary Wollstonecraft, que intentaron hacer extensivo el proyecto ilustrado a toda la especie humana. Para Condorcet, es inconcebible la idea de que algunos individuos de la especie humana, ya sean las mujeres o los negros, carezcan de los mismos derechos, pues la naturaleza humana es la misma para todos. Este es uno de los principales argumentos de la reivindicación feminista de la Ilustración que se apreciará en el sufragismo decimonónico. Si había alguna diferencia, ésta es producto según él de la educación y de ahí la necesidad de no privarlas de ella.

La obra de Wollstonecraft, *Vindicación de los Derechos de la Mujer* es una respuesta a *Emilio* en sus ideas sobre la educación de Sofía, en la que extiende el reconocimiento de la capa-

cidad de elección racional de los individuos a las mujeres. Para ella, como para Condorcet, es la educación que están recibiendo las mujeres, y no su naturaleza diferente, lo que les imposibilita convertirse en seres autónomos, de ahí la importancia de no continuar con el modelo de Sofía, que reprime la verdadera naturaleza racional de las mujeres.

El sufragismo por su parte, reclamó tanto el derecho al voto como a la educación. Su objetivo era asegurar la enseñanza reglada, con la justificación de cumplir con las funciones de madre y esposa y reclamar la enseñanza media, aunque fuera para asegurar la virtud de las que no accedieran al matrimonio. De este modo comienza a crearse un colectivo de enfermeras y maestras, que se incorporan al ámbito público, mediante la prolongación de las funciones domésticas y de cuidado de los otros. Durante el siglo XIX y hasta el primer cuarto del XX, algunas mujeres fueron admitidas en las universidades, aunque no podían obtener el título. El caso de Concepción Arenal en nuestro país es paradigmático.

3. EL ACCESO A LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN ESPAÑA

En España, durante la segunda mitad del siglo XIX, y en un ambiente social muy reacio a la incorporación de las mujeres al espacio público, se permitió a María Elena Maseras el acceso a unos estudios secundarios, que más tarde le abrirían las puertas de la educación superior. Esto requirió de un permiso expreso al rey Amadeo de Saboya, que hubo de promulgar una Real Orden a tal fin. Esta mujer sería una de las 30 primeras matriculadas en Universidades españolas, empezando por la de Barcelona y seguida por las de Valencia, Valladolid y la Central de Madrid. De más está señalar que, así las cosas, las primeras universidades eran espacios masculinos e instrumentos activos de creación y mantenimiento de las desigualdades. Ana Guil Bozal recoge, en una ponencia presentada en las I Jornadas de Sociología del Centro de Estudios andaluces, celebradas en Sevilla en Junio de 2005, un decreto-resolución de 1377 del claustro de profesores de la Universidad de Bolonia, incluido en sus Estatutos, en el que se dice textualmente: *“Y puesto que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y puesto que, en consecuencia es preciso evitar cuidadosamente todo comercio con ella, nosotros defendemos y prohibimos expresamente que alguien se permita introducir alguna mujer, sea cual fuere ésta, incluso la más honrada, en la dicha universidad. Y si alguno lo hace, a pesar de todo, será severamente castigado por el Rector”*.

Las discusiones teóricas que se produjeron a lo largo del siglo XIX, bajo el lema de la Ilustración y que señalamos en el epígrafe anterior, tuvieron su repercusión en la institución en todos los países, y permitieron entre otros en el nuestro, que las limitaciones fueran frenándose; no obstante, debemos recordar el punto de partida para entender incluso las actuales reticencias.

El veto generalizado al acceso de las mujeres a la Universidad durante ocho siglos, comienza a decaer como señalamos anteriormente en el siglo XIX, pero los obstáculos no dejaron de hacerse patentes: Los espacios no eran compartidos, no existía una oferta de titulaciones adaptadas a las necesidades e intereses de las mujeres, en nuestro país no se crearon instituciones de enseñanza secundaria y superior específicas para mujeres, como en otros países y además la normativa legal, no les permitía a veces acceder desde los estudios secundarios a la Universidad. En estas circunstancias, fueron muy pocas las mujeres que pudieron cursar estudios universitarios, y no será hasta la segunda década del s. XX, con la Real Orden de 2 de Septiembre de 1910, cuando se consiga la justificación de la habilitación profesional de los Títulos expedidos a mujeres, aunque con condiciones específicas y para profesiones relacionadas con el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

A partir de aquí, el camino ha estado repleto de pequeños avances y sonoros retrocesos, lo que debe ser tenido en cuenta por las mujeres que hoy nos encontramos en este foro, para valorar

el esfuerzo de las pioneras, pero también para ser conscientes de la necesidad de seguir investigando sobre nuestra situación, puesto que la paridad cuantitativa, esconde otros procesos de exclusión que deben hacerse patentes.

4. CANTIDAD Y CALIDAD: ¿CUÁNTAS SOMOS Y DÓNDE ESTAMOS?

Susana Antón Sevilla, en su trabajo sobre *Las Académicas en la Universidad de Alicante*, recoge una relación de los principales estudios que se han centrado en investigar la situación de las mujeres universitarias en nuestro país citando entre otros, los siguientes: *Mujeres en la Universidad* de Esther Ramos Gorospe (1999), *Las primeras universitarias en España: 1872-1910*, de Consuelo Flecha (1996), *Élites discriminadas*, de María Antonia García de León (1994), *Catedráticas de Universidad: La exigua minoría*, de la autora anterior junto a Marisa García de Cortázar (1996), y de las mismas investigadoras, *Las académicas (profesorado universitario y género)* (2001). A estos habría que añadir algunos más que se han centrado en estudios particulares de diferentes universidades españolas, (Granada, Jaime I de Castellón, Universidad Complutense de Madrid, Universidades de la Comunidad Valenciana, Gallega, Catalana y Vasca. Citar también en este recogido, el trabajo que en la Universidad de León, está llevando a cabo la profesora, D^a. Adelina Rodríguez Pacios, que esperamos vea la luz en breve.

No son pocos los esfuerzos que en este campo se han venido realizando en la universidad española, sobre todo a partir de los 80, y de sus resultados podemos hacernos una idea del estado de la cuestión, que pasamos a describir a continuación.

Tras el impulso del krausismo, reflejado en la legislación de los regeneracionistas a principios del siglo XX y la generalización de la coeducación con la llegada de la II República, que hizo aumentar el número de alumnas en Bachillerato desde 11.115 en 1930, a 39.487 en 1935, se produce un grave retroceso con la dictadura y habrá que esperar hasta 1970 para observar un cambio cualitativo en la educación de las mujeres. La generalización de la enseñanza mixta, con la Ley General de Educación de Villar Palasí condujo, a finales de los 80 a la superación de las diferencias cuantitativas entre alumnas y alumnos de bachillerato. En los años 90, la aplicación de la LOGSE y la LAU, acabaría en teoría con las persistentes diferencias. Pero un mero análisis cuantitativo no es suficiente para valorar el estado de la cuestión. En efecto, la incorporación de las mujeres a la universidad ha seguido un ritmo galopante: de representar en 1940 el 13% del total de matriculaciones, pasó al 36,7% en 1975, al 48,3% en 1984, al 58,4% en 1996 y esta superioridad en las tasas de matriculación se observa en todos los niveles educativos, según el Informe Pisa 2003 elaborado por la OCDE. Incluso, si nos referimos a los resultados en las aulas, los estudios coinciden en que en conjunto, los resultados de las chicas son mejores que los de los chicos. Pero cualitativamente, encontramos diferencias que reflejan la persistencia de notables sesgos de género.

En Bachillerato y Formación Profesional, niveles no obligatorios, las especialidades elegidas mayoritariamente por las mujeres son, respectivamente, las de humanidades, ciencias sociales, ciencias de la salud y la rama sanitaria (88,5%), administrativa (76,8%), turismo y hostelería (71,8%) y peluquería y estética (de la que no se tienen datos concretos por estudiarlo sobre todo en academias privadas). Los chicos optan por ramas como la automoción (91,3%), el metal (91,2%) y la fabricación de equipos mecánicos (94 %).

En cuanto al profesorado, se observa una fuerte feminización en la enseñanza primaria (63%); en Secundaria suponen el 40% y en la Universidad las cifras descienden al 30%. Además, en este último ámbito observamos que el número de profesoras disminuye con la categoría, por lo que podemos afirmar que el poder de decisión se concentra en manos de los hombres. Según señalan García de Cortázar y García de León (1997: 24-28) las catedráticas de universidad representan el 10% del total del profesorado universitario y es en las áreas de Humanidades y CC

Sociales donde su número es mayor, pero sólo suponen el 16% y el 11% respectivamente, lo que contrasta con el hecho de que más del 66% de los que terminaron sus estudios en estas áreas eran mujeres en el curso 2000-2001 (CES/2003: 64). La segregación pues, se produce tanto por áreas de conocimiento como por categoría profesional.

Ana Guil (2005), también señala cómo los porcentajes de egresadas alcanzan hoy en día casi el 60% a nivel global, pese a que su distribución es muy distinta por especialidades: Supera con mucho el porcentaje en las carreras socioeducativas, humanas y sanitarias, frente a las técnicas, en las que apenas representan porcentajes anecdóticos. Centrándose en el análisis cuantitativo del profesorado universitario, las cifras se reducen, prácticamente a la mitad, pues las mujeres somos solamente el 32% del profesorado universitario español y la discriminación se ve más clara si observamos su reparto por categorías profesionales. Hay un 13% de Catedráticas de Universidad, un 32% de Catedráticas de Escuela Universitaria, un 35% de Titulares de Universidad y un 40% de Titulares de Escuela Universitaria. Esta situación sorprende aún más cuando sabemos que las mujeres constituyen el 53% de los estudiantes universitarios, el 59% de los licenciados y que además los mejores expedientes, con media de sobresaliente, los obtuvieron el pasado curso 2003-04 el 70% de las mujeres.

La contundencia de estos datos nos lleva a pensar que todavía no ha habido un cambio en las actitudes dentro de las instituciones educativas y que todavía hoy, la escuela y la familia (donde las mujeres no han dejado nunca de ejercer su papel de educadoras y cuidadoras), socializan de modo desigual a niños y niñas. Los factores que influyen en esta situación, se señalaron en el panel dedicado a "Educación e Igualdad" dentro del Seminario "Balance y perspectivas de los estudios de las mujeres y del género" organizado por el Instituto de la Mujer y celebrado en Madrid en 2003.

Por un lado, el lenguaje, que es reflejo de la cultura androcéntrica, oculta lo femenino en el escenario de la palabra, y el control del habla está relacionado con el poder. La persistencia del sexismo en el lenguaje tendría un efecto retardatario para el necesario cambio de mentalidades, ya que es el instrumento principal del pensamiento;

Los análisis de los libros de texto, revelan que, como productos culturales que son, reflejan una concepción del mundo que gira en torno a la supremacía masculina, que siguen transmitiendo valores androcéntricos, dejando a las mujeres con escasos referentes y sin sentirse estimuladas con las acciones de otras mujeres.

La invisibilidad de las mujeres en la Historia es el fruto de una construcción cultural y por tanto, lo podemos calificar de olvido construido. La Historia no ha enfocado su interés en las mujeres por su situación de dependencia en una sociedad patriarcal. Su historia sólo ha sido contada en función de aquellos de quienes dependían. Ese mundo, que no era real entonces y que dista mucho de ser fiel reflejo de la situación actual, sigue presente en los materiales escolares.

Por otra parte, este cúmulo de factores, niega a los varones el acceso a ciertas potencialidades y cualidades atribuidas tradicionalmente al género femenino (emociones, el valor de lo cotidiano, etc.), lo que sería muy positivo para fomentar la igualdad.

Tal como señala Fernández Villanueva (2003), las nuevas generaciones dan por adquirida una igualdad que no es real, lo que ha impedido la reivindicación de derechos legalmente reconocidos. Esto debería conducir en investigaciones futuras a reabrir el "conflicto de género" para poner al descubierto la persistencia de las desigualdades y en especial las que se producen en el ámbito educativo, pues sus efectos son de larga duración. Como hemos visto, la discriminación de las niñas no afecta a su éxito escolar, pero sí a su personalidad y autoestima, lo que incide en una pobre inserción en el mundo público, en su exigencia de corresponsabilidad en el ámbito doméstico y en su futuro profesional.

A este respecto nos gustaría hacer referencia a un estudio reciente que han realizado el Instituto de la Mujer y el CIDE, sobre las *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo*

(2004), en el que se hace en una primera parte una mera descripción cuantitativa de la posición de las mujeres en todos los niveles educativos en la sociedad española, y que habría que añadir para más redundancia a los datos ya aportados por los estudios anteriormente citados, pero que también realiza una investigación cualitativa, centrada en el significado del logro profesional para las mujeres que ocupan cargos de representación en el sistema educativo español.

Entre sus conclusiones destaca el hecho de que para las mujeres la concepción del logro es más compleja que entre los varones, estando relacionada con otros aspectos de la vida. Observan que "hay un constante poso de distancia con respecto a los niveles del logro profesional, acompañado en ocasiones de culpabilidad y relativismo. (...) La complejidad en la concepción del logro tiene su paralelo en la complejidad de su propia trayectoria, repleta de quiebras, lejos de la linealidad que presenta la mayor parte de los hombres entrevistados. Quiebras originadas por la subordinación de la trayectoria profesional a la trayectoria de la familia" (CIDE/ Instituto de la Mujer, 2004, 185).

5. MIRANDO HACIA EL FUTURO

Por todo lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que todavía estamos muy lejos de conseguir un status de igualdad con respecto a nuestros compañeros varones, lo que nos lleva a estar de acuerdo con las conclusiones de la mayoría de nuestras compañeras que se han dedicado a la investigación de esta realidad, y a calificarla como lo hace Ana María Díez Gutiérrez (2004) de "engañoso paridad".

Una vez que tenemos la radiografía de la situación, hemos de incidir en aquellos aspectos que nos impiden lograr la igualdad real y proponer medidas concretas para conseguirla.

Entre ellas, estaría a mi modo de ver en un lugar preferente, la necesidad de hacer efectiva la conciliación entre vida laboral y familiar, pero no como se ha enfocado hasta el momento, para que las mujeres podamos seguir responsabilizándonos, casi en solitario o en muchos casos implicando a otras mujeres de nuestra familia, de la realización del trabajo reproductivo, sino aportando fórmulas que impliquen a los varones tanto como a nosotras. Esto nos permitiría adoptar nuestras decisiones en igualdad de condiciones que a nuestros compañeros.

Por otra parte, es fundamental continuar con la labor de investigación ya iniciada, sobre todo por los Institutos y Seminarios de Estudios de las Mujeres, feministas y de género, estableciendo los cauces y ayudas necesarias para que se realicen y, lo que es más importante, para que su difusión lleve a conseguir un cambio no sólo en los valores y actitudes hacia las mujeres, sino cambios de comportamiento real en toda la sociedad, pero principalmente en la Universidad. Ésta es una institución con la relevancia suficiente en nuestras sociedades, como para pedirle que no permanezca ajena a una situación de desigualdad tan clara.

En este sentido, la inclusión en las asignaturas de todas las áreas de conocimiento de la perspectiva de género es fundamental, así como la realización de cursos, seminarios, congresos, etc dirigidos a toda la comunidad educativa, pues el nivel de actuación no es sólo interdisciplinario sino también multisectorial.

Para terminar, apuntar que como decíamos anteriormente, los avances han sido rápidos pero cualitativamente escasos, y que el peligro de retroceso es evidente, dada la penetración que las ideas acerca de la desigualdad entre los sexos tiene en toda la sociedad, y también en la Universidad como institución que forma parte de ella.

Son muchas las mujeres que desde sus puestos universitarios vienen reivindicando una mejor consideración de las mujeres en la ciencia, criticando la razón patriarcal y apostando por enfoques igualitarios. Entre las contemporáneas cabe señalar los trabajos de Margarita Salas, Celia Amorós, Amelia Valcárcel, M^a Ángeles Durán o Amparo Moreno, por señalar sólo algunas de las más representativas. Todas ellas intentan poner al descubierto las relaciones de poder que

se esconden detrás de la situación que hemos detectado, que nada tiene que ver con las diferencias biológicas, sino con la desigualdad política. Sobre las diferencias físicas, que son innegables, se ha construido todo un sistema moral, es decir, apoyado en la constatación de las diferencias naturales, se ha elaborado una construcción normativa y por tanto artificialmente construida, de la naturaleza. Virginia Maquieira (2001, 150) cita la obra de la antropóloga Michelle Rosaldo quien afirma que *“seguimos considerando que el ser social se deriva de esencias que están al margen de los procesos sociales. No se trata de negar hechos incontrovertibles, como el que las mujeres son las que dan a luz, sino de destacar la importancia que tiene la interpretación cultural de este hecho. La maternidad es, en sí misma un hecho cultural, al igual que los diferentes significados atribuidos al ser mujer”*.

Por tanto, desigualdad y diferencia no son sinónimos. Las diferencias biológicas entre hombres y mujeres no explican la desigualdad; es precisamente la desigualdad social y políticamente construida la que construye las diferencias.

Los retos son constantes y es absolutamente necesario que sepamos desenmascarar los mecanismos mediante los cuales se producen y reproducen continuamente, estas situaciones de desigualdad. En relación con esto, hay que destacar por su importancia, las apreciaciones que Teresa del Valle ha puesto de manifiesto, intentando explicar por qué la investigación feminista en general, no recibe el reconocimiento institucional que debería tener. Según esta autora existen cuatro estrategias o mecanismos que hacen invisible la investigación feminista: La *usurpación*, que supone la apropiación indebida de ciertos saberes, para reformularlos de tal manera que no permitan identificar la idea original; la *devaluación*, mediante el argumento de que hay detrás de estas investigaciones un afán reivindicativo que restaría valor a su contenido científico; el *silenciamiento*, que supone ignorar esos conocimientos a pesar de que se tiene conocimiento de su existencia y el *lapsus genealógico*, que consiste en comenzar a hablar de ciertos temas ya trabajados, como si se tratara de investigaciones pioneras, lo que impide reconocer que forman parte de una tradición, que ha sido elaborada por las mujeres (del Valle, 1995, 16).

Identificar los mecanismos que pueden actuar en contra de la pretensión de la igualdad, es un paso importante para contrarrestarla. Actuar debería ahora ser nuestro propósito, a sabiendas de las dificultades y los riesgos, pues está en manos no sólo nuestro futuro inmediato, sino también la responsabilidad de construir una sociedad más igualitaria para las futuras generaciones. Y para esto, y a pesar de las desigualdades que hemos constatado, la Universidad es un lugar privilegiado.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTÓN SEVILLA, S. (2005): “Informe: Académicas en la Universidad de Alicante”. En: *Cuadernos de Trabajos de Investigación*, nº 12. Alicante: Centro de Estudios sobre la Mujer, Universidad de Alicante.
- CIDE/ Instituto de la Mujer, (2004): *Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo*. Madrid: CIDE/ Instituto de la Mujer. Mujeres en la Educación.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2003): *Segundo Informe sobre la situación de las mujeres en la realidad sociolaboral española*. Madrid: Colección Informes CES, nº 3.
- DEL VALLE, T. (1995): “Identidad, memoria y juegos de poder”. En: *Deva*, marzo 95, nº 2, pp. 14-21.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, A. (2004): “Mujer, educación y trabajo: La engañosa paridad”. En: CRUZ, J. y ZECCHI, B. (eds.) *La mujer en la España actual. ¿Evolución o involución?*, Barcelona: Icaria, pp. 99-117.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, M. L. y GARCÍA DE LEÓN, M. A. (1997): *Mujeres en minoría: Una investigación sociológica sobre las catedráticas de Universidad en España*. Madrid: CIS, Opiniones y Actitudes, nº 16.
- GUIL BOZAL, A. (2005): “Mujeres, Universidad y cambio social: Tejiendo redes”. Ponencia presentada en las I Jornadas de Sociología, *El cambio social en España*, Centro de Estudios Andaluces. Sevilla, 15 y 16 de Junio de 2005.

- MAQUIERIA, V. (2001): "Género, diferencia y desigualdad". En: BELTRÁN, E. et al. (eds.) *Feminismos: debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial, pp.127-191.
- ROUSSEAU, J. J. (1990): *Emilio o de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial. E. O. 1762.