

La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas

Ana SÁNCHEZ BELLO

Correspondencia:

Ana Sánchez Bello

Correo electrónico:
anasan@udc.es

Teléfonos:
981167000 ext. 1720
Fax: 981 627028

Dirección postal:
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de A Coruña
C/ Elviña, s/n
15.071 - A Coruña (España)

Recibido: 17/11/2011
Aceptado: 11/04/2012

RESUMEN

Las diversas explicaciones sobre feminización de la docencia en los primeros niveles educativos están directamente relacionadas con el proceso de división del trabajo en función del sexo. Esta construcción social se sustenta sobre discursos que han contribuido a que, especialmente en la enseñanza infantil y obligatoria, se forjase una identidad profesional basada en el género y, consecuentemente, que los jóvenes varones no piensen en ella como una opción laboral. Este proceso no hace más que ahondar en la idea errónea de que es más importante poseer unas cualidades innatas que unas significativas aptitudes profesionales, lo cual devalúa socialmente esta profesión.

PALABRAS CLAVE: *Feminización de la docencia, Igualdad de género, Atribuciones del rol sexual.*

The Gendered Division of Labour in Teaching: Discursive Processes and Sudden Realities

ABSTRACT

Many theories about the numerical dominance of women in teaching are directly connected with the gendered division of labour, that means that there are a sexual division of social activities. This social construction is supported by the dominant theories that served to contribute to the primary teaching like a gender identity and then, for the young men, teaching is not a professional option. All this process is deepened in the idea that it is more important to have a natural ability than a professional skill to teaching and then to be a primary teacher has been socially devaluated.

KEY WORDS: *Feminization of teaching, Gender equality, Gendered role.*

1. Introducción

A principios de los años 90 Sandra Acker (1994) se preguntaba si la docencia primaria seguía siendo *una cosa de mujeres*. Veinte años después nos volvemos a hacer la misma pregunta y la hacemos en un contexto en el que la incorporación de las mujeres al mercado laboral ha alcanzado porcentajes nunca antes obtenidos en cantidad y diversidad de ocupaciones. Sin embargo, todavía quedan algunos resquicios que nos llevan a pensar que sigue existiendo una desigualdad social latente como es la feminización de algunas profesiones. Esta constatación muestra la necesidad de revisar esta situación para seguir construyendo sociedades con mayor grado de desarrollo.

La división sexual del trabajo representa la existencia de un reparto social de tareas en función del sexo. El proceso de feminización de ciertos ámbitos laborales sigue aparejado a una menor valoración social y económica que repercute en la reproducción de la desigualdad. La docencia primaria es una excelente fuente de información para estudiar el fenómeno de la feminización en las organizaciones laborales como síntoma de la segregación sexual del trabajo en la actualidad. Los datos son absolutamente clarificadores al atestiguar la situación de feminización en las enseñanzas de infantil y primaria en España (INSTITUTO DE LA MUJER & IFIIE, 2009; MEC, 2010).

Las explicaciones sobre la feminización de la docencia en los primeros niveles educativos están directamente relacionadas con el proceso de división del trabajo en función del sexo que representa el reparto sexual de las tareas sociales. Esta situación marca la identificación de ciertos trabajos con el colectivo femenino, haciendo su opuesto al masculino. La desigualdad en la organización laboral se concreta a través de la segregación de las mujeres en el mercado laboral desde dos ámbitos: la segregación vertical y la horizontal. La desigualdad vertical existe cuando el número de mujeres con cargos de responsabilidad (mejor dotados económicamente y más valorados socialmente) es menor que la tasa masculina y la desigualdad horizontal deviene cuando las mujeres están representadas, mayoritariamente, en determinados sectores de producción. Existe una tercera jerarquía, transversal, que actúa sobre las dos anteriores y se produce cuando las mujeres asumen mayor número de tareas en el ámbito doméstico y familiar que los varones.

Los discursos sobre la identificación de las mujeres con ciertos trabajos han variado en cuanto a su formulación discursiva, ya que en la actualidad no son defendibles las manifestaciones que justifican la incapacidad femenina para realizar trabajos que han estado históricamente vinculados a los varones; sin embargo siguen existiendo conceptos culturales sobre lo femenino y lo masculino que impiden la consecución de una sociedad auspiciada por la igualdad de oportunidades.

Dichos conceptos culturales se representan a través de estereotipos basados en una menor implicación laboral de las mujeres en relación a los varones, este prejuicio viene a asumir que las mujeres prefieren la docencia porque se entiende que ésta no necesita de una profesionalización excesiva, sino que son suficientes unas actitudes hacia la infancia como las del cuidado, el cariño, la ternura, que se supone poseen las mujeres por el hecho de ejercer como madres. La división sexual del trabajo profundiza en la identificación de la profesión docente como un trabajo esencialmente femenino, estableciendo una estrecha relación entre docencia primaria y actividad de cuidado, con efectos negativos para la labor docente, al considerar que las actividades que se desarrollan en este ámbito no se pueden categorizar como profesionales (ACKER, 1989; DE LYON & MIGNUOLO, 1989, WHARTON, 2005). Este proceso ideológico sigue marcando la pervivencia de la división sexual del trabajo en el siglo XXI.

2. Orígenes de los discursos de la división sexual del trabajo

La división del trabajo en función del sexo se estableció de forma radical a partir de la revolución industrial pues, con el proceso de industrialización, la división sexual de los espacios se constatará como la separación jerárquica entre lo público y lo privado. A partir de este momento los varones trabajan en un espacio claramente diferenciado del de las mujeres como son las fábricas, mientras que son ellas las que asumen, casi en exclusividad, el trabajo doméstico (CROMPTON & SANDERSON, 1990).

En el excelente trabajo realizado por Joan Scott sobre la mujer trabajadora en el siglo XIX se constata cómo se naturalizó, convirtiéndose en axioma del sentido común, la identificación del trabajo femenino con empleos de mano de obra barata y ocupados específicamente por mujeres, al ponerlos en relación con la capacidad de reproducción biológica de las mujeres. La autora sostiene que la situación de opresión de que eran objeto las mujeres trabajadoras estuvo fuertemente sustentada por "*Los estudios*

de reformadores, médicos, legisladores y estadísticos [que] naturalizaron efectivamente los 'hechos' (SCOTT, 1993: 415), es decir, se justificó desde sus respectivos campos, el sometimiento de las mujeres a un mundo laboral jerarquizado sexualmente. La ciencia se convierte en una autoridad de alto poder para mantener la situación de desventaja social en que se encuentra la mujer; la dicotomía de los papeles y funciones sociales con relación al sexo se llega a explicar científicamente. Así, por ejemplo, Gustave Le Bon, uno de los fundadores de la psicología social, decía comprobar como una mujer inteligente es tan rara como un gorila de dos cabezas (GALEANO, 1999). Las teorías evolucionistas, en un primer momento, también justifican la desigualdad en función del sexo; el mayor representante, Charles Darwin, afirmaba que la mujer poseía ciertas virtudes como, por ejemplo, la intuición, que eran compartidas por razas inferiores y que las diferencias sexuales son más evidentes cuanto mayor es la escala de la evolución (BARD, 2000).

Del mismo modo que Rousseau, en el período de las luces, se refiere a la naturaleza como factor explicativo de la diferencia entre los sexos (COBO, 1995), un siglo más tarde se sigue acudiendo a la biología para señalar la afirmación sobre la incapacidad intelectual de las mujeres. Es en estos momentos cuando se desarrolla la teoría según la cual la actividad intelectual es incompatible con la procreación; esta teoría fue pormenorizadamente desarrollada por Herbert Spencer a finales del siglo XIX y venía a justificar lo inadecuado de que las mujeres se dedicasen a asuntos intelectuales ya que, de esta manera, gastaban las energías que debían dedicar a la gestación y crianza de los hijos (SCANLON, 1976).

La diferencia biológica se presenta como la justificación *natural* de la generalización de la división sexual del trabajo, tendiendo a que las mujeres se hagan cargo del conjunto de responsabilidades asociadas con la familia y el hogar y que los varones se ocupen de las tareas extradomésticas. La división sexual del trabajo se sustenta pues en la percepción de una naturaleza diferenciada, que se asocia al hecho de que, por dar a luz, se posee una sensibilidad especial hacia el cuidado de la infancia, lo cual desarrollaría unas capacidades innatas (la dulzura, la paciencia, sumisión, amabilidad, docilidad, entrega y abnegación) que influirían en el razonamiento moral adulto.

La división sexual del trabajo es una de las causas más definidoras de la desigualdad social, pues las actividades que llevan a cabo los varones son consideradas de mayor relevancia social que las que realizan las mujeres pero, al mismo tiempo, la distribución desigual de las actividades laborales actúa de tal manera que hace que las mujeres estén en situación de desventaja con respecto a los varones. La división sexual del trabajo, por lo tanto, no sólo reproduce la inferior valoración social de las mujeres sino que refuerza activamente el papel de subordinación de éstas en la construcción y organización social.

3. Argumentos de feminidad en el proceso de incorporación de las mujeres a la enseñanza

La segregación sexual del trabajo es considerada por las teorías universalistas como un aspecto general de todas las sociedades con la diferencia del mayor o menor grado en la sexualización de los trabajos. Estas teorías están basadas en el pensamiento de Lévi-Strauss y Chodorow, para quienes la universalización de la jerarquización en función del sexo es debida a que las mujeres, de manera universal, son madres y por ello asumen tareas sociales específicas. La naturaleza ha configurado históricamente la representación social de las tareas asignadas a cada sexo pero, como afirma la profesora Comas, "*esto no nos da la luz acerca de las causas por las que todas las sociedades poseen una división sexual del trabajo ni como se relaciona con la subordinación de las mujeres*" (COMAS, 1995: 33).

La feminización de la profesión docente en las primeras etapas posee un carácter claramente universal como atestigua la propia UNESCO. Es un proceso que se percibe, en mayor o menor grado, en todas las sociedades y que marca la división sexual del trabajo desde sus orígenes. El magisterio de primera enseñanza fue de las pocas profesiones consideradas aptas para ser desempeñada por mujeres. La defensa de las mujeres como docentes en la primera etapa educativa fue defendida por insignes autores clásicos en el campo de la educación como J.E. Pestalozzi o F.W. Froebel, quienes concebían la enseñanza infantil como una actividad especialmente apta para las mujeres, debido a que su naturaleza (sustentada en el instinto maternal) ofrecía unas cualidades para el cuidado y la atención que garantizaban una buena educación sin necesidad de preparación profesional específica. Este tipo de trabajo se consideraba que beneficiaba, en mayor medida, a los hijos e hijas de las madres de aquellas criaturas que no podían hacerse cargo de ellas, como por ejemplo, las mujeres de la clase obrera. Para

estos niños y niñas sus maestras les ofrecerían la “*compensación maternal*” (MILLER, 1996: 102) que necesitaban por la poca atención prestada por sus madres biológicas.

El concepto de naturaleza diferencial en función del sexo llevó a los autores anteriormente señalados a considerar inapropiado que fuesen los varones quienes se responsabilizasen de la educación de los niños y niñas de educación infantil. Estas teorías favorecen que en el siglo XIX dé comienzo la explosión de la incorporación de la mujer a la docencia (BALLARÍN, 1993; CORTADA, 1999). La incorporación femenina al espacio público en un ámbito como el de la enseñanza obligaba a estas mujeres a adquirir unos conocimientos que, aunque muy rudimentarios y menores que sus compañeros varones, sí eran superiores a los que recibían la gran mayoría de las mujeres de la época. Clara Collett, líder feminista australiana, afirmaba que la profesión de maestra “*es el único trabajo intelectual abierto a ellas [las mujeres] y, aunque mal pagado, posee el mejor sueldo que cualquier otro trabajo realizado por mujeres*” (JAMES, 2001: 521). En España, desde mediados del siglo XIX, las Escuelas Normales de Maestras eran el único espacio en el que las jóvenes podían adquirir estudios superiores aunque, muchas de ellas, no quisieran realizarse profesionalmente (FLECHA, 2000).

La novedad del pensamiento sobre la mayor moralidad que poseen las mujeres sobre los hombres se traslada a la educación. En este sentido, quienes participaban de los argumentos sobre los beneficios de la incorporación de la mujer a la enseñanza primaria, lo hacían basándose en la capacidad regeneradora de las mujeres, equiparable a la de las madres de familia que velaban por el buen comportamiento de sus miembros (CORTADA, 2000). Las cualidades femeninas como la dulzura y la sociabilidad las convertían en el modelo docente más apropiado para la enseñanza elemental. Pero no sólo eran sus cualidades *femeninas* sino también la realidad de que las mujeres ganaban menos que los hombres realizando el mismo trabajo. En España se estableció, con la Ley de 1857, que el sueldo de una maestra fuese un tercio menor que el de un maestro (BALLARÍN, 2001). En Estados Unidos, donde a mediados del siglo XIX, el gran debate sobre la educación se refería al coste que supondría para el Estado ampliar el acceso de educación, la contratación de maestras supuso un alivio importante para los fondos presupuestarios debido a su menor coste (SCOTT, 1993). Los profesores veían cómo sus puestos laborales corrían peligro de desaparecer en un número importante, debido al Real Decreto de 1883, que reconocía a las maestras la posibilidad de regentar escuelas mixtas, lo que limitaría el número de plazas, en exclusividad, para el cuerpo de maestros. En el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, algún posicionamiento negaba el innatismo de las cualidades femeninas para la educación de los más pequeños, que la ciencia, legisladores y filósofos apreciaban en las mujeres:

Y como se asegure, señores, que las circunstancias morales de la mujer, su cultura, sus condiciones generales y conocimiento de la niñez la abonan para preferirla al hombre en el ejercicio de este cargo, yo, que tanto amo y estimo a esa bellísima persona mitad del género humano, protesto de que esas cualidades sean innatas, exclusivas de la mujer; y aún a la mía, no la concedo (considerándola como la considero modelo de esposas y madres) ni más amor, ni más cariño que el mío, ni más conocimientos; y en este caso pongo yo, señores, a todo hombre que tenga un átomo de sentido moral, y que se precie de ser buen padre. ¡Muy bien! Aplausos) (GABRIEL, 1990: 429).

Al mismo tiempo, otros se mostraban favorables a que las mujeres se hiciesen cargo de la enseñanza de párvulos, ya que para ello no se necesitaban conocimientos científicos sino cualidades como el amor, la ternura y la paciencia que, consideraban, un hombre no poseía (SCANLON, 1976). En los párvulos parecía no existir un gran enfrentamiento con esta idea, pero según se va ascendiendo en el escalafón docente sí parece existir mayor enfrentamiento sobre las supuestas capacidades de las mujeres para desempeñar la docencia.

El hecho cierto de que el magisterio fuera una de las primeras profesiones de cuello blanco a la que accedieron las mujeres no significa que su acceso al cuerpo docente no estuviera cargado de trabas. Las cualidades femeninas servían, al mismo tiempo, para que otros tuviesen argumentos para justificar lo inadecuado de la profesión docente en una mujer. A la maestra se la acusaba de que sus *cualidades femeninas* podían influir negativamente en los niños y que estos llegarían a ser ciudadanos pusilánimes, débiles, temerosos, cobardes, es decir, se convertirían en hombres afeminados, tal y como se constata en escritos los de revistas educativas de la época (CORTADA, 2000: 48).

4. Los discursos de la ética del cuidado vs ética de la justicia en el principio de la desigualdad de género

Los argumentos que se vienen desarrollando, desde la incorporación de las mujeres a la enseñanza hasta la actualidad, en relación a cuáles son las capacidades de éstas para desempeñar

ciertas ocupaciones, nos llevan a las controversias sobre el razonamiento moral adulto y sus repercusiones en la variable género. Los estudios de Carol Gilligan en los años ochenta supusieron una nueva interpretación sobre el tipo de relaciones que establecían mujeres y varones, lo cual desembocó en una gran fuente de discusión en torno a las causas por las cuales las mujeres prestan mayor atención a las acciones relacionadas con la asistencia. Esta autora ponía de manifiesto la existencia de diferencias en el razonamiento moral entre varones y mujeres, según lo cual los primeros priman en su razonamiento las normas morales de justicia y derecho (basados en principios abstractos de la justicia como la equidad, la reciprocidad y reglas universales). Por el contrario, las mujeres primarían los cuidados y la atención a los demás individuos (basadas en los sentimientos y las relaciones personales) en lo que se ha denominado *ética del cuidado*, la cual entraría en oposición a la *ética de la justicia* de los varones.

El razonamiento moral femenino mostraría mayor capacidad para ponerse en el lugar del otro y manifestar con mayor facilidad sus sentimientos. Estos aspectos del proceso moral de las mujeres son considerados como deficiencias en el concepto clásico de madurez según el análisis de Lawrence Kohlberg (BENHABIB, 1990). Por el contrario, para Gilligan, esta diferencia únicamente atiende a diferencias en el proceso de socialización.

Los discursos sobre el desarrollo de la ética del cuidado someten a mujeres y varones a un sistema jerárquico en el que ellas se desarrollan en trabajos de cuidado y atención y ellos en trabajos de organización social.

Gilligan pone en relación sus propias investigaciones con las realizadas por Nancy Chodorow. Esta última, señala la importancia de la madre y el padre como primeros modelos de socialización de género, aunque su manera de construir dicha identificación difiere. Nancy Chodorow señala que el apego mayor que se posee en los primeros años de la vida es el del padre y la madre y que, en la ruptura de esa primera relación, será cuando se comienza a construir la identidad individual. La construcción de la identidad difiere entre los sexos porque, según Chodorow, la ruptura con los vínculos paternos y, especialmente con los maternos, se produce de manera distinta en los niños que en las niñas. La diferencia radicaría en el grado de ruptura de la infancia con su madre: las niñas no llegan a romper de todo los lazos con sus madres pues siguen teniendo relaciones muy cercanas de afecto (caricias, besos, carantoñas, mimos, etc.). Este tipo de afinidad reforzará el aprendizaje femenino del *sentido del yo* vinculado a las demás personas. Para Chodorow esta es la explicación a la necesidad de las mujeres de tener presente a los demás en su propia realización personal.

La ruptura de las madres con los hijos es más traumática, según sigue explicando la misma autora, pues se pierde una gran cantidad de nexos de unión que, en cambio, se sigue teniendo con las hijas. La modificación de los lazos afectivos con la madre sirve a los niños para crearse una identidad masculina basada en el rechazo a aquello que tenga que ver con la feminidad, debido a que no han aprendido a relacionarse de manera emocional con los demás, construyendo identidades más agresivas, independientes, activas, etc.

La teoría sociológica ha completado las teorías psicológicas, en un trabajo de interdisciplinariedad, que ha desarrollado una serie de interpretaciones más ajustadas del rol social, sobre todo, a partir de los años sesenta, cuando un destacado abanico teórico sobre el aprendizaje de los roles sexuales en los cuales no intervienen únicamente la familia sino también la escuela, los medios de comunicación en su variedad de recursos tecnológicos, los iguales, etc. Tanto la teoría de Freud como la de Chodorow confieren una importancia determinante a la relación entre padres/madres e hijos/hijas a un nivel meramente afectivo, sin embargo, no se cuestionan cómo influye el aprendizaje de un modelo masculino centrado principalmente en el ámbito público y el femenino en el ámbito privado.

5. La acción de la división laboral de género sobre la identidad profesional

La segregación sexual del trabajo es un factor determinante en la construcción de las identidades profesionales, en tanto en cuanto la presencia de los varones en las actividades de producción relacionada con la administración es mayor que la de las mujeres y, al mismo tiempo, a las mujeres tiende a asociárselas a actividades generadoras de vida y de servicio a las personas (IZQUIERDO, 1993). El trabajo confiere a las personas una cierta identidad social, la formación del carácter o la posibilidad de liberación, reforzando una estrecha relación entre proceso laboral e identidad (JÓDAR, 1997; ZUBERO, 1998) y ésta se representa de manera diferente en cuanto al sexo. La división sexual en función del género sustenta la identidad individual en cuanto a dos categorías básicas: femenino o masculino y ésta es reforzada por la segregación laboral. La identidad así construida imposibilita el desarrollo de la

verdadera individualidad, pues los moldes están tan preestablecidos que es difícil romperlos y, lo que es peor, ser conscientes de su existencia y de que nuestras vidas están guiados por ellas. De este modo, los estereotipos contribuyen a la sujeción de las mujeres en el rol de madre y esposa, constituyéndose no por la fuerza física sino por un sistema de adscripción al que las mujeres no renuncian, aceptando de buena gana su situación en la sociedad (SALTZMAN, 1989).

La imagen que se crea sobre uno mismo y sobre los demás no nace de la propia persona, sino de los diferentes modelos que existen en la sociedad. Tal y como explica Pierre Bourdieu, “*sólo a cambio y al término de un formidable trabajo colectivo de socialización difusa y continua las identidades distintas que instituye el arbitrario cultural se encarnan en unos hábitos claramente diferentes de acuerdo con el principio de división dominante y capaces de percibir el mundo de acuerdo con ese principio*” (BORDIEU, 2000: 38). En dicho proceso de socialización en el que todas las personas estamos inmersas, la escuela, la familia y los medios de comunicación aparecen como las tres grandes instituciones que influyen, en mayor grado, en la identidad individual y en la clasificación social de los individuos en función del sexo al que se adscribe, convirtiéndose la diferencia biológica en una diferenciación social (UNGER, 1994).

Muchas de las conductas que la sociedad sigue considerando inapropiadas en una mujer son demandadas como necesarias para ser considerada una persona competente en el mundo laboral. Esto supone una doble atadura para las mujeres pues si poseen cualidades *masculinas* para un trabajo se atacará su identidad sexual, tal y como ha demostrado Javier Callejo y Luisa Martín en sus investigaciones sobre grupos de varones directivos entre 28 y 40 años; éstos expresan que las mujeres que llegan a cargos de responsabilidad son “*excepcionales, mandonas, tiranas, empollonas, trepas y sobre todo feas*”; afirman también que “*la mujer directiva carece de atributos femeninos*” (CALLEJO & MARTÍN, 1995: 64), es decir, se apela a la desnaturalización de la mujer cuando intenta integrarse en el espacio público. Al mismo tiempo, si una mujer no posee las cualidades que el trabajo demanda, como la agresividad o la competitividad, entonces no podrá acceder al mercado laboral en las mismas condiciones que los varones (FISKE *ET AL*, 1997).

A lo largo de la historia se ha ido demostrando que un gran número de ideologías basadas en estereotipos sobre las mujeres, sobre sus capacidades para desarrollar trabajos en el ámbito público, para alcanzar niveles de éxito escolar o para elegir a sus representantes políticos eran absolutamente falsos. Lo que sigue manteniéndose hoy en día es la presunción de que las capacidades de las mujeres para desempeñar actividades relacionadas con el cuidado a los otros son innatas, ofreciendo la idea de que es mucho mayor del que sienten los padres por sus descendientes, todo ello avalado por los estereotipos femeninos de una mayor paciencia, comprensión, dulzura y amor al prójimo que los varones.

Así pues, retomando la pregunta que nos hacíamos al comienzo del artículo, se puede afirmar que ciertos discursos vinculados a la feminización no hacen más que avalar y reforzar la idea social de que la docencia primaria es *cosa de mujeres*. Se ve necesario la existencia de un cambio en los discursos dominantes que vengan a reforzar la incorporación de los chicos a la elección de la carrera docente en las etapas de educación infantil y primaria con el objeto que no sean penalizados simbólicamente para la elección y desempeño de esta profesión.

Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (ed.) (1989). *Teachers, gender and careers*. London: Lewes Falmer.
- ACKER, S. (1994) *Gendered education: sociological reflections on women, teaching and feminism*. London: Open University Press.
- BALLARÍN, P. (1993). “La construcción de un modelo educativo de ‘utilidad doméstica’”. En DUBY, GABY & PERROT, MICHELE. *Historia de las mujeres*. Tomo IV. Madrid: Taurus.
- BALLARÍN, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX–XX)*. Madrid: Síntesis.
- BENHABIB, S. (1990). “El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg–Gilligan y la teoría feminista”. En BENHABIB, SEYLA & CORNELL, DRUCILLA, *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Alfons el magnánim, 119–150.
- BARD, C. (2000). “Los antifeministas de la primera ola”. En C. BARD, *Un siglo de antifeminismo*. Madrid: Biblioteca Nueva, 43–66.

- BORDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- CALLEJO, J. & MARTÍN, L. (1995). “La promoción de la mujer a puestos de responsabilidad laboral: resistencias discursivas”. En *Sociología del trabajo*, nº 23, 55–71.
- CHODOROW, N. (1978). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley: University of California Press.
- COBO, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Cátedra.
- COMAS, D. (1995). *Trabajo, género, cultura. La construcción de desigualdades entre hombres y mujeres*. Barcelona: Icaria.
- CORTADA, E. (1999). “De la “calcetera” a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional”. En *Arenal*, vol.6, nº1. 81–110.
- CORTADA, E. (2000). “El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿concepción o logro profesional?”. En *Historia social*, nº38, 35–56.
- CROMPTON, R. & SANDERSON, K. (1990). *Gendered Jobs and Social Change*. London: Unwin Imán.
- DE LYON, H. & MIGNIUOLO, F. (eds.) (1989). *Women teachers*. Milton Keynes: Open University Press
- FISKE, S. ET AL. (1997). “What constitutes a scientific rewrite? A majority report to Barrett & Morris” en MARY ROTH WALSH (ed.), *Women, Men and Gender*. London: Yale University, 321–336.
- FLECHA, C. (2000). *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea.
- GABRIEL, N. (1990). *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875–1900)*. A Coruña: Edicións do Castro.
- GALEANO, E. (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- INSTITUTO DE LA MUJER e IFIIE (2009). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University press.
- IZQUIERDO, M. (1993). “El proceso de constitución de la identidad de género en función del sexo”. En R. RADL, *A muller e a súa imaxe*. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela, 29–52.
- JAMES, D. (2001). “Teaching girls: intermediate schools and career opportunities for girls in the East Glamorgan valleys of Wales, 1896–1914”. En *History of Education*, vol 30, nº 6, 291–308.
- JÓDAR, P. (1997). “Más allá del Braverman. El enfoque del proceso de trabajo y el problema de la reproducción”. En *Sociología del trabajo*, nº 29, 3–31.
- MEC (2010). *Datos y cifras del curso escolar*. www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas.html.
- MILLER, J. (1996). *School for Women*. London: Virago Press.
- SALTZMAN, J. (1989). *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Cátedra.
- SCANLON, G. (1976). *La polémica feminista en la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI.
- SCOTT, J. (1993). “La mujer trabajadora en el siglo XIX”. En G. Duby & M. Perrot, *Historia de las mujeres*. Tomo IV. Madrid: Taurus, 405–436.
- UNGER, H. (1994). “Los reflejos imperfectos de la realidad: la psicología construye los roles sexuales”. En R. HARE–MUSTIN & J. MARECEK, *Marcar la diferencia psicológica y de construcción de los sexos*. Barcelona: Herder, 154– 172.
- WHARTON, A. (2005). *The sociology of gender. An introduction to theory and research*. Singapore: Blackwell.
- ZUBERO, I. (1998). *El trabajo en la sociedad. Manual para una sociología del trabajo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.