



## **El matrimonio, un obstáculo para la carrera profesional de las mujeres**

---

*Teresa García Gómez*

Universidad de Almería, España

### **Resumen**

Este trabajo analiza a profundidad una de las razones por las que las maestras encuentran obstáculos para acceder a los puestos de dirección escolar en los que están infrarrepresentadas en comparación con su presencia como docentes en la enseñanza obligatoria. Dicha razón es la incompatibilidad entre matrimonio y planificación de su carrera profesional, ya que el tiempo necesario para ello es invertido en la carrera de sus parejas respectivas.

#### *Palabras clave*

Género-maestras, matrimonio-promoción académica, dirección escolar-carrera profesional.

### **Abstract**

This is an in-depth analysis of one of the reasons why schoolmistresses hit a glass ceiling for a headship. They are underrepresented in such positions compared to their contribution as teachers in compulsory education. This is due to the incompatibility of marriage with the planning of their professional career, since they invest the necessary time to do so in their partners' careers.

#### *Key words*

Gender-schoolmistresses, marriage-academic promotion, headship-professional career.

## 1. Introducción

La feminización de la docencia es un fenómeno ya conocido y constatado en distintos países, al igual que la masculinización de los equipos directivos. Sin embargo, no existe un conocimiento a profundidad en este campo sobre los obstáculos que impiden a las maestras aspirar, acceder y permanecer en los cargos directivos, en los niveles de decisión y poder en los centros públicos de educación primaria.

Por ello nuestra investigación analiza minuciosamente las distintas razones por las que se excluyen a las mujeres de los equipos directivos, y aunque se han tratado por separado para una mayor profundización y comprensión de las mismas, deben considerarse como interdependientes. Al mismo tiempo, las hemos dividido en dos grandes bloques: razones externas al contexto escolar, como el matrimonio, el maternaje, y el uso y distribución del tiempo; y razones internas, producidas en la propia institución escolar como la reproducción de los estereotipos sexuales; la visión de hombres y mujeres; los mecanismos utilizados por la administración en la designación para ocupar el cargo directivo, etcétera. Ambos tipos de causas se interrelacionan, no pueden entenderse de forma independiente, ya que ninguna de ellas explica por sí misma esta situación; al contrario, causas internas y externas se alimentan mutuamente, ejerciendo una gran influencia las causas externas en las internas, ya que «el ámbito público no puede ser comprendido por completo en ausencia de la esfera privada» [Pateman, 1995, p. 13]. Digamos que éstas reproducen y legitiman las prácticas de una ideología que marginan a las maestras en el desempeño de puestos de decisión.

En estas páginas nos centraremos en una razón de carácter externo: matrimonio y estudios se presentan incompatibles para las maestras, privándoles dicha institución de adquirir el capital cultural institucionalizado valorado para ejercer cargos directivos.

## 2. Desarrollo

La docencia en los primeros cursos o la educación obligatoria es una profesión con gran presencia de mujeres, fenómeno que se conoce como feminización de la docencia, el cual ha sido constatado y estudiado en diferentes y numerosos países. En la Unión Europea las maestras de primaria ocupan las tres cuartas partes del total del profesorado [Muñoz-Repiso, 2003]. Igualmente sucede en España, encontrándonos que las maestras en educación infantil<sup>1</sup> y primaria constituyen el 62.72% [Grañeras, 2003].

Sin embargo, no existe una correspondencia entre la presencia de las mujeres como docentes y su presencia como directivas, ya que las maestras están infrarrepresentadas en los puestos de dirección y toma de decisiones en los centros de educación mixta. En la Unión Europea la participación de las maestras en los puestos de dirección escolar oscila en un 50% [Muñoz-Repiso, 2003], por lo que la proporción de directoras es bastante inferior con respecto a su presencia como docentes. En España el 51.55% de las maestras participa en el equipo directivo, concretamente, ocupando la dirección el 45.21%<sup>2</sup> en el curso 2000-01 [Grañeras, 2003]. Estos porcentajes varían si atendemos a las distintas Comunidades Autónomas de dicho país, encontrándonos en el mismo curso escolar, según los datos recogidos por Grañeras [2003], los máximos porcentajes de directoras en Cataluña (64.33%) y Madrid (58.48%). Sin embargo, existen tres comunidades en las que la participación de las maestras de los niveles de infantil y primaria no superan el 30%, como son los casos de Andalucía (29.12%), La Rioja (24.59%) y Ceuta (23.53%).

Esta ausencia de participación de las maestras en el cargo de dirección escolar no puede explicarse por la vía formal, es decir, las mujeres tienen reconocida formalmente la igualdad de derechos; la legislación no les impide participar en los equipos directivos o en general, participar en puestos de poder. Mas una cosa es la legalidad y otra el dominio, una es la norma y otra las prácticas sociales arraigadas. Ante esta misma oportunidad legal de participación se han ofrecido distintas explicaciones: «las mujeres son tímidas y rehuyen los enfrentamientos»; «a las mujeres no les gusta mandar»; «las mujeres no se interesan por el poder»; «las mujeres no desean el poder por cuestiones de feminidad»; «las mujeres no están motivadas, no les gusta el poder». Estas explicaciones psicológicas y biológicas hacen recaer todo en el ámbito del sujeto sin evidenciar la imposibilidad, la cual es el resultado de haber hecho cuerpo, normas, comportamientos, actitudes, deseos, valores, expectativas... propias y exigidas desde el patriarcado, parten del supuesto de que las mujeres y, más concretamente, las maestras, deciden libremente no participar en la dirección de los centros educativos, «*si no están es porque no quieren*». Supuesto erróneo, ya que desde nuestra perspectiva, «no son libres» de decidir más que en el espacio que se les han asignado, al que se les han relegado, expropiándolas, por tanto, de la posibilidad de participar fuera de éste, es decir: sólo *pueden* en el ámbito familiar.

Por libertad no entendemos una esencia del individuo a la que puede accederse cuando la persona desee, sino una condición social que permite poder hacer, desear, decidir, etcétera, que se tiene en determinadas situaciones. Así pues, en su condición social las mujeres no son libres por doble razón: por ser mujeres

en el orden patriarcal y por ser fuerza de trabajo en el capitalismo, etcétera. Por esta razón, estas explicaciones desvían la atención de cuál debería ser el punto de partida para explicar la ausencia de las mujeres en los equipos directivos, es decir, hay que tener en cuenta qué aspectos o mecanismos eliminan esa libertad de elección. En relación con este hecho Delphy [1982] mantiene que las mujeres son explotadas por sus relaciones de producción en el sistema social patriarcal y mantienen una relación de esclavitud con la previa división sexual de la sociedad, entendiendo por división sexual del trabajo «el reparto social de tareas en función del sexo» [Amorós, 1995, p. 257].

### 3. Metodología

Nuestra investigación tenía como objetivo identificar los distintos mecanismos o factores que intervienen en la ausencia de las mujeres en los puestos de decisión y poder en la educación primaria pública, concretamente en el cargo unipersonal de la dirección escolar. Para ello optamos por una metodología mixta, es decir, integramos la dimensión cuantitativa, que nos aportaba datos contrastados relevantes sobre la situación social de las mujeres; y cualitativa, que nos permitía analizar los diferentes discursos que organizan las razones de la exclusión y descubren las lógicas del sometimiento. En este sentido, en nuestra investigación se distinguen dos fases: una descriptiva y explicativa, y otra interpretativa.

En la fase descriptiva se pasó un cuestionario de elaboración propia con ítems abiertos y cerrados a 83 centros de la provincia de Granada, que fueron seleccionados mediante la técnica de muestreo estratificado por conglomerados sin submuestreo con afijación proporcional. Una vez seleccionados los centros, el cuestionario se aplicó de forma personalizada a todo el profesorado de cada uno de los centros. El total de docentes fue de 959. A través de este instrumento se recogieron datos que nos permitieron constatar el índice de feminización; la inclusión/exclusión de las mujeres en los equipos directivos; el nivel de endogamia profesional, es decir, los matrimonios o parejas de maestros con maestras; así como qué miembro de la pareja marca la tendencia a concentrarse en una determinada localidad; y cuáles fueron los motivos de esos desplazamientos.

En esta primera fase de nuestro estudio realizamos un análisis descriptivo e inferencial. La estadística descriptiva nos permitió «sintetizar la información revelada por los datos, sin plantearse objetivos de naturaleza inductiva» [Pérez, 2001:156], y estudiar determinados aspectos referidos a un colectivo de personas (sexo, estado civil, participación o no en los equipos directivos, cargo que ocupa, uso del derecho de consorte, etcétera). La estadística inferencial nos permitió la extrapolación de los resultados de la muestra seleccionada a la población objeto

de análisis. En nuestra investigación recurrimos a un método no paramétrico, ya que nuestros datos están medidos en una escala nominal, estableciendo los coeficientes de asociación y contingencia para medir la asociación entre atributos o variables. Se dice que dos atributos son independientes cuando entre ellos no existe ningún tipo de influencia mutua y se dice que están asociados cuando aparecen juntos un mayor número de casos que el que cabría esperar si fuesen independientes. Para determinar la existencia de algún tipo de dependencia entre los valores de dos variables observadas realizamos la prueba Chi-cuadrado de Pearson para tablas de contingencia de doble entrada: si los valores de una cualquiera de las dos variables aporta información sobre los valores de la otra. Nuestro nivel de significación fijado siempre ha sido 0'05. Para el análisis estadístico utilizamos el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

En la segunda fase, la investigación cualitativa de nuestro estudio se desarrolló con la realización de 34 entrevistas semiestructuradas en profundidad. Para seleccionar a las personas a entrevistar, utilizamos la estrategia del muestreo teórico. Es decir, determinamos los perfiles relevantes de la población objeto de estudio, basándonos en una serie de características, las cuales se denominan criterios teóricos o conceptuales. Éstos fueron el sexo, estado civil (soltería y maritaje, englobando las parejas de hecho), parejas endogámicas y no endogámicas, con y sin experiencia en el cargo directivo de un centro escolar, así como la implicación en el mismo en la actualidad. Y el número de entrevistas realizadas se determinó por la *saturación teórica*, expresión utilizada por Glaser y Strauss [citadas por Taylor y Bogdan, 1992] para referirse a ese punto de la investigación en el que los datos comienzan a ser repetitivos, cuando hemos llegado al punto en el que las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión nueva.

#### 4. Resultados

Hay una tradición social constatada que muestra que cuando las mujeres se casan dejan de estudiar y con las maestras ocurre lo mismo. Matrimonio y estudios se presentan incompatibles para ellas. El tiempo invertido en su formación se convierte en tiempo de otros, que cubre sus necesidades, intereses, expectativas, etcétera. La programación de la propia carrera pasa a ser planificación y continuidad de la carrera de la familia, identificándose el bien familiar con el bien propio, anulando, por tanto, este tiempo y cerrándoles posibilidades de promoción a las maestras. «Los maridos y compañeros de vida pasan así directamente de los cuidados de la madre a los de la esposa» [Sau, 1993, p. 39]. Situación que les permite y facilita una mayor acumulación de capital cultural. La cual requiere tiempo, como señala Pierre Bourdieu [2000] *cuesta tiempo*, y un tiempo que debe invertirse por la

propia persona. «La incorporación de capital cultural no puede realizarse por medio de otro, es decir, está excluido el principio de delegación» [Bourdieu, 2000, p. 139], pero sí con la ayuda de la otra persona:

Mi marido, cuando nos casamos, era mecánico de SEAT,<sup>3</sup> y después ya se hizo ATS,<sup>4</sup> ahora ya está prejubilado, o sea, le he relidiao,<sup>5</sup> como se suele decir, porque había sido un mal estudiante y luego, después de casados, se puso a estudiar [...] Sí, sí, sí, estaba trabajando y estudiando al mismo tiempo. Nunca se le ha dado [bien] algunos temas, estudiábamos todos, yo le ayudaba para que cuando iba a trabajar fuera oyendo las cintas, en vez de leer, estudiaba oyendo las cintas. Yo también estudiaba la carrera al mismo tiempo, no tengo el título, pero sí. [Tramontana,<sup>6</sup> ex directora, maestra de primaria, 58 años]

Un individuo sólo puede prolongar el tiempo destinado a la acumulación de capital cultural mientras su familia pueda garantizarle tiempo libre, procurárselo a través de las esposas en nuestro caso. Como señala Pierre Bourdieu [2000, pp. 146-147]:

[...] el capital incorporado está sometido a las mismas barreras biológicas que su correspondiente portador. La objetivación de capital cultural incorporado en forma de títulos, capital cultural institucionalizado, es precisamente, un mecanismo para neutralizar esta carencia, o acrecentarla. El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado. A través del título escolar o académico se confiere reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona determinada.

Las maestras manifestaron abiertamente las razones por las que eligieron una u otra localidad para desarrollarse profesionalmente o continuar estudiando, mismas que abandonaron al casarse o cuando nacieron sus hijos e hijas, tema que está íntimamente interrelacionado. Una de ellas comenta que fue al casarse, para seguir a su pareja a otra localidad la causa de su promoción. Sin embargo, no encontramos a ningún maestro que haya manifestado dejar sus estudios para coincidir con su pareja en el mismo lugar de destino o por contraer matrimonio.

Para poder entender las explicaciones de las maestras cuando aluden a motivaciones referidas a formación o estudios que llevan al profesorado a desplazarse de forma voluntaria o a considerarlas cuando tiene que elegir una localidad de destino entre diferentes ofertas para desempeñar su labor docente, diferenciamos a aquellas que suponen no sólo una mayor inversión de tiempo y esfuerzo,

sino que además reportan a los sujetos que los realizan una mayor retribución material, poder y estatus social, de aquellas otras que no tienen este tipo de compensaciones. Por tanto, encontramos razones de movilidad profesional que implican la posibilidad, de forma inmediata o a largo plazo, de una promoción laboral, a las que hemos denominado razones académicas o promocionales, aquellas que justifican la movilidad en tanto que consiguen aumentar el capital social — de relaciones— y acumular títulos «nobiliarios» para estar en posiciones de preeminencia, poder, etcétera. Y razones de formación profesional, aquellas que están en relación directa con un posible cambio de trabajo, acumulación de puntos, actividades no laborales y no de ocio pero que sirven al trabajo. Por una parte, observamos diferencias en lo referente al número de maestros y maestras que consideran en sus desplazamientos profesionales las causas académicas, es decir, moverse de una localidad a otra por motivos académicos no es independiente del sexo. Dicha dependencia consiste en que la probabilidad de que las maestras no se muevan por causas académicas y los maestros sí lo hagan es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y si analizamos la «razón de ventaja» de un colectivo sobre otro, podemos estimar que por cada 100 maestros que se muevan por causas académicas, 23 maestras se moverán por estas causas.

Es decir, las maestras consideran en menor medida que los maestros, los aspectos académicos o promocionales pero entre quienes los han considerado lo hacen en mayor grado aquellas maestras que actualmente no están casadas. El desplazamiento de maestras y maestros es una consecuencia de los papeles sociales asignados tradicionalmente, es decir, las mujeres casadas disponen de menos tiempo material para mejorar y aumentar la formación recibida y poder progresar en su carrera profesional y de este modo, ocupar puestos de poder [Vaz, 1994, p. 30].

Lacey [citado por Acker, 1995, p. 106], señala que existen diferentes oportunidades según el género en el ámbito de la docencia, que la propia estructura de la carrera favorece a los hombres, permitiéndoles ocupar los puestos superiores. Por tanto, son los mecanismos institucionales conjugados con los diferentes papeles que desempeñan hombres y mujeres en el marco del matrimonio lo que provoca que la vida académica sea más compatible con la de los maestros. En esta línea, Sandra Acker [1995, p.143] recoge que la mayoría del profesorado que participó en su estudio de dos centros de primaria para conocer el trabajo docente, así como la cultura de las escuelas, creía que los maestros de educación primaria tenían ventajas para hacer carrera. Del mismo modo, pensaban que para las mujeres era más complicado desarrollarse profesionalmente, ya que su carrera está marcada por las diferentes situaciones familiares y el trabajo necesita de los consortes, al

igual que ocurre en otros momentos imprevistos de la vida. Además, «son decisivos para el avance o bloqueo de las carreras la interacción entre las aspiraciones e identidades personales conformadas socialmente, los procesos micropolíticos y las limitaciones de la organización, el uso de la influencia y el poder» [Ball, 1994, p. 170].

«El capital incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en *hábitus*,<sup>7</sup> de ahí que la utilización o explotación del capital cultural resulte particularmente problemático para los poseedores del capital económico o político» [Bourdieu, 2000, p. 140], pero sí es posible la explotación de los hombres del capital incorporado de las mujeres para aumentar su propio capital. Es decir, los hombres disponen de más tiempo, el cual invierten para aumentar y acumular capital cultural, ya que explotan el de sus parejas, o sea, sus conocimientos sobre organización y gestión doméstica, así como distintos saberes domésticos que son puestos en práctica diariamente:

Porque lo tiene más fácil el hombre. Primero para hacer una licenciatura. El maestro sale de la escuela y se pone a estudiar, mientras que la maestra sale de la escuela y si tiene una familia difícilmente puede dedicar un tiempo al estudio, o sea, lo puede hacer si quiere, pero lo tiene muchísimo más difícil. La mujer normalmente se ha encontrado para todo muchísimos más problemas, ha tenido muchas más limitaciones [...] [Harmattan, ex directora, maestra de primaria, 45 años]

La promoción de los maestros se ve facilitada y potenciada porque las mujeres son quienes se dedican a liberar «al otro» del tiempo de trabajo doméstico, se encargan de la organización, de la previsión, del mantenimiento de un clima favorable, etcétera.

Yo considero que los hombres se realizan más a nivel de trabajo, hacen menos tareas en la casa, trabaja menos en la casa, están más descansados, tienen más tiempo libre, entonces se proyectan más a nivel de trabajo. Y las mujeres, no. La mayoría de mujeres llevan la casa ellas, entonces ya están agotadas, ellas tienen suficiente [con eso], entonces ya se limitan al trabajo, a hacer sus horas y no hacer, por ejemplo, ni cursos ni cosas que muchas veces se necesitan para hacer todo ese tipo de promoción como tú lo has llamado. [Lebeche, maestro de primaria, 51 años]

Existen diferencias entre maestros y maestras que consideran los motivos académicos. Si consideramos las frecuencias, no solamente los maestros se desplazan más por estas causas, sino también lo hacen un mayor número de ocasiones y

aquellas maestras que más se desplazan por causas académicas están solteras. Es decir, entre las que se desplazan una vez nos encontramos 35.8% solteras, 28.6% casadas y 14.3% separadas, y son solteras todas aquellas que se desplazan dos, cinco y siete veces por dichas causas. Sin embargo, para los maestros la soltería parece no favorecer sus desplazamientos en más de una ocasión por causas académicas. Así, todos los que se desplazan por estas razones están casados, excepto un 2.2% tanto para maestros separados que se desplazan en seis ocasiones por estas razones como para solteros que lo hacen una sola vez.

Por otro lado, maestros y maestras integrantes de los equipos directivos que consideran los motivos académicos o promocionales en sus desplazamientos representan el 16.7% y no lo hacen el 83.3%, observando que formar parte o no del equipo directivo está asociado a haberse desplazado por causas académicas. Esta asociación consiste en que la probabilidad de que los maestros y las maestras que forman parte del equipo directivo se hayan desplazado eligiendo localidad de destino por causas académicas es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y a la inversa, no formar parte del equipo directivo y haberse desplazado por causas académicas es significativamente menor la probabilidad que la que cabría esperar si las variables no estuvieran asociadas.

Si analizamos la «razón de ventaja» podemos estimar aproximadamente que por cada 100 docentes no integrantes de los equipos directivos que se desplacen por causas académicas, lo harán 426 componentes de dichos equipos.

Por tanto, existe no solamente una continuidad, sino una mayor planificación de la carrera en aquellas maestras que no están casadas o conviviendo en pareja, ya que el tiempo que se invierte en la carrera «del otro» pasa a ser un tiempo de vivencia propia.

Sandra Acker [1995, p.138] señala que «existen informes sobre las carreras del profesorado, en donde los maestros aparecen como planificadores racionales de sus carreras. O más precisamente, son algunos de los profesores quienes aparecen como planificadores racionales de las mismas, subiendo peldaños en su trabajo. El feminismo manifiesta que las mujeres también intentan promocionarse, sin embargo carecen de algunos peldaños y tienen menos manos que las sujeten».

Durante el matrimonio son tres los directores que estudiaron alguna licenciatura, incluso uno de ellos ha cursado dos, el doctorado y está realizando la tesis doctoral. Tres más, un director, un ex director y un maestro lo intentaron pero la abandonaron por diferencias con un docente que les impartía clase, por no cubrir los estudios sus expectativas o porque trabajar en el Centro del Profesorado (CEP) no le dejaba tiempo disponible para ello, aunque en este caso no se descarta reali-

zarla en un futuro, además de la inversión de tiempo que suponía desplazarse a otra ciudad para su realización. Los otros maestros, con o sin experiencia en la dirección, como algunos directores actuales, no han tenido interés en cursar otros estudios de segundo ciclo:

No es porque no lo intenté. Yo he sido de los que, a lo mejor, ha hecho el tonto. La mayoría de los maestros licenciados todos sabemos cómo han hecho la licenciatura. [...] Porque lo he visto, no es porque me lo invente. Lo he visto. He visto muchos compañeros que han hecho la licenciatura a costa de llevarse libros incluso a clase, para estudiar en clase: «niños, haced estos ejercicios que voy a estudiar». Conozco a muchos. Yo no he sido capaz de hacer eso nunca, ni he sido capaz de tener tiempo para mi familia, estudiar y preparar mis clases. Cuando me fui al CEP pensé: «Aquí la cosa cambia. No tengo que preparar clases, puedo estudiar». Hablé con todos los profesores [...], y me hacían [entregar] trabajos, me tenía que presentar a los exámenes, me compré bibliografía [e] [...] imposible. Imposible porque la dinámica del CEP es casi mucho mayor que la dinámica de un maestro normal. No hubo opción. Me hubiera gustado hacer la licenciatura de Psicopedagogía. Me hubiera encantado. No lo descarto todavía. [Levante, director y maestro de primaria, 43 años]

Esta denuncia a los otros evidencia el desacuerdo con la forma de proceder o justifica por qué no se ha cursado estudios de segundo ciclo ante la valorización social en el ámbito académico del capital cultural institucionalizado, evidenciándose así la importancia que tiene cursar una licenciatura también por la distinción en una profesión escasamente valorada. Crítica que coincide con la de otro maestro, quien reconoce al mismo tiempo que realizar estudios universitarios es *sacrificar a la pareja*, por su situación actual y temporal. Sin embargo, este «sacrificio» está naturalizado en las maestras al no ser destacado como tal, y cuando se hace el sacrificio consiste en no estar en disposición de la pareja:

El acceso directo era porque yo ya no tenía que estudiar unas oposiciones. Entonces, como yo tenía sacrificada a mi madre conmigo, para no tener [que] sacrificar a mis padres tanto tiempo, yo me esforzaba [...]; además ocurría una cosa: las niñas de esa época hacían exámenes parciales, y cuando pasaban un examen parcial ya ese no se repetía. Y en mi época, no. En mi época hacía un examen parcial y al final de curso me tenía que examinar de todo. Entonces yo veía que eso era mucho más fácil [...], que esforzándome para los parciales, tenía los finales con bue-

na nota. Entonces yo llevaba la ventaja de que yo tenía 24 años cuando ellas tenían 18. Llevaba esa ventaja, y que yo no iba a perder ni un minuto de tiempo; yo iba allí a absorber todo lo que pudiera, porque yo tenía sacrificado a mi marido por una parte, que se tenía que llevar a los niños al cine sin mí, y a mis padres por otra parte. Y yo tenía que sacarle provecho a aquello. Y después la ilusión que yo tenía [...] [Coro, maestra de primaria, 55 años]

La organización para cursar los estudios, criticada por el personal docente, provocó el abandono de una ex directora soltera que hizo dos intentos en cursar titulaciones de segundo ciclo. Pero para ella, era fundamental asistir a clase, tomar sus apuntes, conocer al profesorado, no sintiéndose a gusto con ese sistema, además de la no compatibilización de horarios: trabajo-escuela y facultad. También es el caso de un maestro, aunque su abandono se debió a que los horarios no le compensaban, y de un ex director soltero, por estar pluriempleado. Una maestra soltera inició, mas no pudo continuar por enfermedad. No obstante, sí nos encontramos con una maestra soltera, licenciada y con idea de iniciar en breve la tesis doctoral.

Sin embargo, los abandonos o no inicios de estudios por parte de maestras, directoras y ex directoras se deben a «no haber tenido tiempo» [Burane, directora] ante las exigencias de una familia y un marido. Les resulta demasiado costosa la inversión de tiempo en relación con su familia y su pareja:

Empecé estudiando psicología, pero no he podido seguir porque ya era demasiado. Me encanta, leo muchas cosas, pero no, o sea, asistir a las clases, los exámenes, la casa, mis hijos [...], y luego porque soy tranquila, también. A lo mejor si me lo propusiera [...], o porque no tengo capacidad. También puede ser eso. [...] O porque no hay tiempo, yo qué sé. Yo muchas veces digo: «Yo haría muchas cosas pues porque me gustan, pero es que no puedo, tengo que renunciar». [Ventolina, maestra de primaria, 50 años]

Tradicionalmente el papel de las mujeres ha sido atender a la familia, limitándoles el acceso al mercado laboral marcado, condicionado por la familia y a «no quitar u ocupar» puestos de trabajo de los hombres. Por esto en la incorporación al ámbito laboral, la ideología patriarcal marca diferencialmente a unos y otras. «Mientras que ellos están obligados a trabajar para atender a las necesidades de la familia, ellas eran acusadas de abandonar a la familia para obtener recursos» [Ballarín, 2001, p. 148]. Como consecuencia, socialmente sí se acepta el derecho de las mujeres a la instrucción y a una carrera profesional, pero difícilmente acepta un

reparto diferente de tareas entre hombres y mujeres, con el fin de beneficiar la promoción profesional de éstas. Esto significa, como señala Vaz [1994, p. 27], que teóricamente las posibilidades de acceso a puestos de poder y toma de decisiones por medio de la carrera profesional son idénticas para los hombres y las mujeres, pero en la práctica, teniendo en cuenta los valores socialmente aceptados, la discriminación en relación con las mujeres es evidente:

[...] si lo tuviera aquí cerca sí, pero irte, cómo te vas, pides excedencia, luego los niños, luego ya te metes en las cuestiones económicas de vivienda [...], imposible, al final las aspiraciones se quedan perdidas. [...] Tienes más libertad cuando estás soltero, eso es cierto [...], luego ya cuando tienes niños grandes pues también tienes otra soltura diferente, pero si estás soltero, es cuando más puedes dedicarte [a estudiar] porque cuando yo, en tantas cosas me metía [es] porque tenía mi tiempo, solamente mío, yo podía disponer de mi tiempo, luego lo otro, por mucho que se diga, por mucho que se quiera hacer las cosas, el tiempo no es tuyo, no siempre es tuyo, tienes breves momentos tuyos, pero no todo el tiempo es tuyo, tú no puedes decidir todo tu tiempo [...] al menos es mi realidad y no es que nadie me imponga [...] [Brisas, ex directora, maestra de primaria, 50 años]

La incompatibilidad es manifiesta y aparece el sentimiento de culpa, de hacer algo que no está pensado para ellas una vez casadas, siendo objeto de críticas que refuerzan esta posición:

A una mujer la pueden tachar: «Mira ésta, no tiene bastante con su marido y sus hijos y también se va a la universidad». Son comentarios muy normales entre las maestras ya de 50 años. Sin embargo de un hombre nunca dirían eso. Al revés, está bien visto que quiera seguir [...]. [Harmattan, directora y maestra de primaria, 45 años]

Las mujeres afrontan numerosos obstáculos por la asunción de mayores responsabilidades familiares, derivándose una distinta orientación de sus carreras profesionales, y como afirma Valentich [1995, p. 240], «lo normal es que sea la carrera de los hombres».

[...] la sociedad los ha enseñado a trepar más. La mujer, te acostumbran a un rol [...], ahora ya menos, ¿no?, pero de aquí para atrás, en la gente que es de mi edad y mayor pues te acostumbrabas a un rol más conformista, más de que tú ya llegas, adquieres tu estatus [...], y ya está, y el estatus principal es casarte. Luego, ¡[...] que tienes una profesión como

nosotros tenemos!: bueno, pues si tienes tu profesión y casada ya, es perfecto, ya a qué más vas a aspirar. Entonces, parece que no, pero eso lo tenemos. Son prejuicios que tenemos asumidos las mujeres. Entonces tiene que ser una persona que o tenga muchas inquietudes o tenga ganas de reciclarse intelectualmente [...], que sea como más persona que mujer, por decirlo de alguna manera. [...] Sin embargo, en el hombre, por naturaleza, se le ha ido, desde la infancia, imbuyendo que ellos tienen que ser fuertes, valientes, o sea, seguros [...], y eso les hace que ellos se sienten así, y verdaderamente tú te encuentras gente que tú dices como personas, nada, y como tíos-hombres menos todavía, pero sin embargo en su mente ese grado de seguridad, que luego tú los ves profesionalmente y no son seguros y ni hacen nada que [...], pero bueno, ellos están imbuidos de eso y tienen esos prejuicios y los viven, entonces dan órdenes, y aunque no estén cualificados profesionalmente, pero como dan órdenes y funcionan, y como la administración va así, pues las órdenes se obedecen. [...] Sí, no tienen que demostrar nada, automáticamente promocionan. Además, ellos tienen más inquietudes en querer hacerlo, están más motivados; bueno, porque muchos no tienen nada más que su sueldo y por ganar más. Otros porque eso está bien visto. [Harmattan, directora y maestra de primaria, 45 años]

Sin embargo, dos directoras que cursaron licenciatura lo hicieron antes del matrimonio, y otra, al estar alejada de la pareja, tenía disponibilidad del tiempo que el propio matrimonio le requería, ya que los hombres pasan al cuidado de «otra madre», por no contar con los servicios y atenciones de una esposa:

Entonces de esos siete años, que al principio eran muy duros, saqué lo positivo. Hice Pedagogía en esos años en la UNED,<sup>8</sup> un año dos asignaturas, otro una [...], así. [...] Cuando me fui al pueblo, tenía más tiempo porque tampoco estaba mi marido, entonces las noches eran muy largas y yo estaba sola, a los niños los acostaba [...], me dediqué a eso. [Harmattan, directora y maestra de primaria, 45 años]

Las mujeres esperan que transcurra el matrimonio, que hijos e hijas sean mayores o salgan del domicilio familiar, no sólo para cursar una licenciatura sino también para un mayor perfeccionamiento reglado. Aunque como es el caso de una maestra, su pareja no tuvo mayores dificultades para continuar estudiando una licenciatura tras el matrimonio y posteriormente las oposiciones que le permitió acceder como docente a la educación secundaria. Y si las mujeres lo han hecho durante el matrimonio ha sido porque cuentan con una red femenina de ayuda, es decir, valiéndose principalmente del capital cultural de otras mujeres:

Primero que me casé muy joven, a los 18 años. Nada más terminar la reválida de sexto me casé. Entonces durante 6 años estuve en la casa. Vivía cerca de la Normal de maestros y a mí me hacía mucha ilusión ser maestra, y veía a las niñas que iban para la Normal y que venían de la Normal. [...] Y yo: «Hay que ver, yo podría hacer eso, y por qué yo no lo he hecho [...]». Entonces le pedí ayuda a mi madre: «Mira, mamá, a ver si me puedes ayudar, te puedes venir conmigo a vivir y puedo hacer esto, lo voy a intentar por oyente [...]». [Coro, maestra de primaria, 55 años]

Son pocos los maestros y maestras que declararon haber usado las comisiones de servicio y excedencias por razones académicas. No obstante, nuevamente el estado civil establece la diferenciación. Sólo una maestra que actualmente está separada, manifestó que la causa por la que solicitó excedencia fue para estudiar y una maestra soltera solicitó comisión de servicio para acercarse a una ciudad universitaria y continuar así sus estudios. En este caso sí nos encontramos un maestro que durante dos años estuvo en excedencia para estudiar, ya que en la localidad en la que estaba destinado no había universidad.

El 23.9% del 75.9% de docentes casados o conviviendo en pareja trabajan en una localidad diferente a la de su consorte, correspondiendo el 15.4% a las parejas de las maestras y el 8.5% de los maestros. Por motivos promocionales el 1.4% de las parejas de maestras y 0% de consortes de maestros están en destinos profesionales distintos por estos motivos.

Por un lado, además de apropiarse del capital cultural de sus parejas sentimentales, resulta que es un problema de y para las mujeres, y cuando es evidente la discriminación se recurre al argumento de la falta de preparación. Como señala Úrsula Müller [1995, p. 217] «actualmente la misoginia de la academia no adopta formas manifiestas, sino que se ha hecho más sutil y sofisticada». La responsabilidad de las mujeres para con los hijos y las hijas se menciona cuando la discriminación contra las mujeres tiene que ser legitimada:

Asumir el cargo de responsabilidad le supone un deterioro en esa otra faceta de su vida, incluso tiene problemas para la especialización, los cargos directivos últimamente se está exigiendo la acreditación que se puede obtener por ejercicio [del cargo] o por especialización, por cursos de especialización, a las que muchas veces las mujeres tienen un acceso más difícil, tienen que quitar horas de la familia, tienen que consensuar con el marido, con la pareja, consensuar las horas que va a estar en esa especialización. [Cierzo, director y maestro de primaria, 54 años]

Legitimación que viene dada también por la incompatibilidad de horarios, generada por el esquema de familia tradicional. Algunas maestras interrumpen su carrera para ocuparse de sus hijos e hijas, y otras ven limitadas sus posibilidades de acceder a cursos de formación permanente al ser éstos fuera del horario lectivo y ser ellas las únicas responsables del trabajo reproductivo [Rovira y Tomé, 1993]. Aspecto al que alude un director como vía para justificar nuevamente la discriminación que padecen las maestras:

[...] lo que habría que preguntarse es si esas personas, esas mujeres que asisten a cursos de perfeccionamiento: ¿cuál es su situación familiar?, pues posiblemente sean personas emancipadas, liberadas o con una relación con la pareja suficientemente consolidada o de igualdad que no le supone ningún problema, pero la mayoría de las maestras que yo tengo en este momento en el colegio, están demandando perfeccionamiento en el centro, para ir al CEP, lo hacen, y lo hacen cuando les interesa [...], pero les supone un esfuerzo, miden los días, miden las horas, son sábados, son domingos, eso para ellas condiciona mucho la solicitud de... [Cierzo, director y maestro de primaria, 54 años]

También se tiene en cuenta el capital cultural institucionalizado para explicar por qué las maestras no promocionan. Sin embargo, éste desaparece en el propio hablante, ya que él ha promocionado (CEP, Delegación de Educación, dirección del centro escolar) sin poseer dicho capital. Al igual que cuando se habla de matrimonio para explicar la baja promoción de las maestras, parecer ser que sólo son ellas las que están casadas, incluir en el discurso a los maestros supone explicitar todo un conjunto de ganancias que éste les reporta y, por tanto, reconocer la situación de explotación de las mujeres:

[...] antes decíamos lo de la familia, la mujer, la familia. [...] Evidentemente la mujer se ha encargado de la casa, se ha encargado de los hijos: ¿qué tiempo le queda a esa mujer para estudiar? Y aquí en el magisterio, si no tienes unos estudios no hay promoción. El requisito indispensable para que pases a [trabajar en la] Inspección tiene que ser a través de unos estudios. O si pasas a secundaria tiene que ser porque amplíes tus estudios, si no, es imposible. Y una mujer con una carga familiar yo creo que jamás ha tenido tiempo de estudiar, y si lo ha hecho, mira, hay que hacerle un monumento. Quizá por eso, porque todavía hay una concepción muy tradicional de lo que es el matrimonio y por eso ha sido eso. Pienso que esa es la causa. No hay otra. [Levante, director y maestro de primaria, 43 años]

Por otro lado, los hombres, al apropiarse del tiempo de las mujeres en el matrimonio tradicional, generan una situación elegida libremente basada en preferencias. De ahí la distinción entre perfeccionamiento y promoción:

Hoy día está demostrado que la mujer tiene más inquietud para prepararse personalmente para el mundo del trabajo que el hombre. Quizá porque le sea más difícil acceder. Es un hecho, en cualquier sitio presentan un currículum y se demuestra que han dedicado más tiempo a preparar su currículum que el hombre. El hombre quiere terminar y empezar a trabajar, y la mujer no le importa pasar dos o tres años preparándose mejor para lo que va a ejercer. A la mujer le gusta más perfeccionarse que el hombre. En éste, el perfeccionamiento va en función de otras cosas, de otras aspiraciones superiores. La mujer no lo busca tanto en función de promocionarse personalmente como de formarse personalmente. Eso es lo que yo pienso. [Mistral, director y maestro de primaria, 57 años]

Esto genera una visión diferente de promoción: personal y social, relacionada y en paralelo con la formación profesional que realizan diariamente en el aula. Sin embargo, no es reconocida socialmente, porque ambos niveles están desprestigiados: no proporciona mayor retribución económica, ni mejores condiciones de trabajo ni mayor estatus social:

[...] ya últimamente hago menos cursos porque no los quiero para nada, alguno que otro por promocionarme yo a mí misma, por interés mío. [Tracias, ex directora, maestra de primaria, 56 años]

[...] incluso cuando ha habido la posibilidad de hacer especialidades, pues yo podía haber hecho primero la especialidad de Matemáticas y después la de Música, y sin embargo sí que me ha interesado la preparación, pero no me ha interesado la especialización, porque a mí me gustan los procesos largos. En la educación los resultados van muy despacio, son una cosa con tiempo. [Hele, maestra de primaria, 57 años]

Por otra parte, si atendemos a las motivaciones de profesionalización, desplazarse de una localidad a otra, considerando motivos profesionales no es independiente del sexo. Dicha dependencia implica que la probabilidad de desplazamiento por motivos de formación profesional es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y a la inversa, que los maestros sí lo hagan, la probabilidad de un resultado favorable es significativamente menor que la que cabría esperar si dichas variables fueran independientes. Si aten-

demostramos a la «razón de ventaja» de un colectivo sobre otro, estimamos que aproximadamente por cada 100 hombres que lo hacen, lo aceptan 219 mujeres.

Por otro, el estado civil actual del personal docente no es independiente de considerar las posibilidades que ofrece la nueva localidad de destino respecto a la formación profesional. Esta dependencia implica la probabilidad de que las solteras y separadas se desplacen o elijan localidad considerando la posibilidad que el ofrecimiento de formación profesional es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y a la inversa, que las casadas y viudas sí consideren la posibilidad de formación profesional en sus desplazamientos, la probabilidad de un resultado favorable es significativamente menor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Si bien, existen matizaciones según el grupo de referencia.

Sin embargo, el estado civil de las docentes y desplazarse por causas de formación profesional son probabilísticamente dependientes. Dicha dependencia consiste en que las maestras solteras tienen más probabilidad de haber considerado dichas causas en sus desplazamientos, mientras que es menos probable que las casadas y viudas las hayan tenido en cuenta. Por tanto, si bien son las maestras en comparación con los maestros las que consideran en mayor medida en su movilidad profesional los motivos de formación profesional, no podemos decir que esta consideración sea independiente del estado civil, apareciendo nuevamente la situación marital en detrimento de las maestras.

Las maestras se desplazan profesionalmente en mayor medida por razones de formación profesional y también en un mayor número de ocasiones, dependiendo del estado civil. Así, las maestras que eligen localidad en seis o más ocasiones teniendo en cuenta las posibilidades de formación que ésta les ofrece son solteras, estando en el resto del número de desplazamiento aproximadamente alrededor del 50%. Mientras que el estado civil de los maestros que se desplazan por estas razones es indistinto, podemos señalar que quienes lo hacen en dos, cinco y seis ocasiones están casados, y la mayor parte de los que se han desplazado por ellas una vez, también lo están.

No solamente existen diferencias en la consideración de estas causas según el sexo y el estado civil, sino también por ser miembro o no de los equipos directivos. Así, las personas integrantes de dichos equipos que estiman en su movilidad profesional motivos referidos a la formación profesional es de un 4.3% y no los considera un 95.7%. Además, si analizamos la incidencia de estas motivaciones en los maestros y maestras que participan o no en los equipos directivos, observamos que no es independiente de haberse desplazado por motivos de formación profes-

sional. Dicha dependencia implica la probabilidad de que quienes no forman parte del equipo directivo hayan elegido localidad de destino considerando razones de formación profesional es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y a la inversa, la probabilidad de ser componente del equipo directivo y haberse desplazado por razones de formación es significativamente menor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes.

Sin embargo, la asociación que existe en el grupo de maestros entre formar parte o no del equipo directivo y haberse desplazado por motivos profesionales está en el límite, es decir, no tenemos suficientes indicios en la muestra para afirmar la independencia entre ambas variables, pero sí podemos apreciar que los que no están en el equipo directivo tienen más probabilidad de moverse de una localidad a otra considerando razones de tipo de formación profesional porque los que son integrantes del mismo ya lo hacen, por razones académicas o promocionales. No sucediendo esto en el caso de las maestras, ya que participar o no en el equipo directivo y haber considerado las posibilidades de formación profesional que les ofrecía la localidad de destino profesional es independiente. Por tanto, para el grupo de maestras el aspecto que determina en mayor medida su movilidad profesional por motivos de formación profesional es su estado civil.

Realmente las maestras y maestros entienden o al menos practican la formación profesional de forma distinta, entendimiento que se ha ido conformando por los papeles sociales asignados a mujeres y a hombres. De este modo, los maestros realizan aquellos estudios que principalmente les ayuda a promocionar, a obtener capital cultural institucionalizado. Y las maestras digamos que es una formación de reciclaje, de obtener respuestas o cubrir sus necesidades de aula, es decir, para mejorar o perfeccionar su trabajo:

He estado siempre en primaria, y no me he planteado nunca [...] He estudiado en la Escuela de Idiomas porque me gustaba; después estudié música porque me gusta, y de hecho yo a mis alumnos siempre les he dado música, desde el principio, cuando no se daba pues nosotros ya cantábamos y hacíamos todo ese tipo de cosas. Lo que yo veo que me prepara para cualquier faceta de las que tenemos dentro de las clases pues lo busco, lo estudio, lo preparo, no con miras de otra cosa sino por hacer mejor el trabajo. [Hele, maestra de primaria, 57 años]

Se considera que las maestras hacen menos cursos, sin embargo, al mostrar evidencias, son las que más asisten a los CEPs para tener un mejor desempeño docente. Matizan que la finalidad de su formación es diferente, está enfocada para

su trabajo diario de aula y para cubrir necesidades planteadas en ésta, no la que propicie la promoción en la jerarquía académica, evidenciando así que el capital cultural institucionalizado es el valorado:

[...] cursos que los consideran válidos para su formación profesional: «bueno, hay un curso sobre lectura, pues yo este curso sí lo voy a hacer para ver qué me puede aportar a mí este curso». Pero no un curso, por ejemplo, de dirección, que significaría ser directora [...], y un curso para el CEP, que ya es como un cambio más fuerte, que ya significa no solamente hacer el curso sino después cómo incorporarte a lo mejor a un trabajo distinto en el que ya se sabe que hay que dedicarle un tiempo. ¿Los cursos de perfeccionamiento? Sí, hay muchas mujeres, porque son cursos que lo hacen pues para buscar una mayor perfección en su trabajo. Y entonces saben que a lo mejor el curso dura 15 días, y en esos 15 días hacen un esfuerzo y ya está. Es que yo sí sé que a la mujer le gusta estar al día y preparada, pero yo eso lo veo como distinto de pretender pasarte a secundaria, pasar a director. [...] Yo eso lo veo distinto. [Lebeche, maestro de primaria, 51 años]

## 5. Conclusiones

Las informaciones cuantitativas y cualitativas nos han proporcionado la suficiente y valiosa información para afirmar que el matrimonio o la convivencia en pareja estimula la participación de los hombres en los equipos directivos, sin embargo, limita o al menos no es tan evidente que suceda lo mismo en el caso de las mujeres. Podemos decir que la pareja en su sentido tradicional es un «obstáculo» para las maestras, mientras que para los maestros supone una «ventaja». Prueba de este hecho son las informaciones obtenidas a través de los cuestionarios que nos muestran cómo las maestras solteras duplican a los maestros solteros en los equipos directivos mientras los maestros casados superan el doble del total de las maestras en dichos equipos.

Así pues, si atendemos a todo lo anteriormente señalado, respecto a las diferencias entre maestros y maestras en su consideración a las razones profesionales y académicas o promocionales en la movilidad profesional, podemos afirmar: a) que los maestros planifican más su carrera docente, b) que las maestras solteras planifican su carrera en mayor medida que las casadas, y c) que los destinos profesionales de las maestras casadas están en función de sus consortes, los cuales encuentran en ellas un apoyo constante en la planificación y desarrollo de su carrera docente, apropiándose del tiempo de las mujeres para este fin.

Llegado a este punto podemos afirmar que el matrimonio para las mujeres en general, y para las maestras en particular, obstaculiza que adquieran capital cultural institucionalizado, y puedan así programar y desarrollar su carrera profesional, ejemplo de ello es su escasa participación en los puestos de poder y toma de decisiones en general, y en particular en el cargo de dirección escolar.

Por último, podemos apreciar cómo la división sexual del trabajo en el sistema patriarcal no sólo segrega a las mujeres en un ámbito concreto, sino que dota a ese ámbito como un espacio posible de acumulación de capital cultural, pero de un capital específico que se les reserva a las mujeres. El cual tiene una valoración social determinada siempre y cuando reproduzca el sistema patriarcal y su división sexual del trabajo. Las declaraciones de las personas entrevistadas para esta investigación, dan cuenta exacta del estado de esta cuestión. Las experiencias vitales de las mujeres les han proporcionado un capital cultural que no es reconocido en el ámbito público, el cual enriquecería y dotaría de nuevas posibilidades el trabajo organizativo de los centros. En consecuencia, pensamos que es necesario el reconocimiento de la sexuación de saberes y experiencias como fuente de riqueza y de justicia social. ●

Recepción: 16 de mayo de 2006

Aprobación: 19 de agosto de 2006

**Teresa García Gómez**

tgarcia@ual.es

Española. Doctora en pedagogía por la Universidad de Granada. Profesora-investigadora de la Facultad de Humanidades y CCEE. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería, España.

---

## Notas

- <sup>1</sup> Educación infantil equivale a la educación preescolar en países como México.
- <sup>2</sup> Para interpretar este porcentaje conviene tomar cuenta que la presencia de maestros en el nivel de educación infantil es minoritaria, por lo que existen más directoras maestras en esta etapa educativa.
- <sup>3</sup> Empresa fabricante de automóviles.
- <sup>4</sup> Ayudante técnico sanitario. Diplomado en enfermería.
- <sup>5</sup> En el sentido de encaminar o guiar.
- <sup>6</sup> Los nombres reales fueron sustituidos por nombres ficticios, concretamente por nombres de vientos, para preservar el anonimato y la confidencialidad de las personas entrevistadas. Igualmente sustituimos los nombres de aquellas personas a las que se aluden en el discurso.
- <sup>7</sup> «Sistema de disposiciones durables y transferibles que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes ante una coyuntura o acontecimiento, y que él mismo contribuye a producir» [Bourdieu, 1972, p. 178].
- <sup>8</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia.

## Bibliografía

- Acker, Sandra (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Amorós, Ana (1995). «División sexual del trabajo», en AMORÓS, Celia (Dir.): *Diez palabras clave sobre mujer* (pp. 257-295). Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Ball, Stephen J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Ballarín, Pilar (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (Siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. París: Droz.
- (2000). «Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social.» En *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Delphy, Christine (1982). *Por un feminismo materialista. El enemigo principal y otros textos*. Barcelona: La Sal Cuadernos Inacabados.
- Grañeras, Montserrat (2003). *Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España*. Organización y Gestión Educativa, 3, 15-20.
- Müller, Úrsula (1995). «Mujeres en la academia: Barreras de acceso». En Sanz Rueda, Carmela (coord.): *Invisibilidad y presencia*. Seminario Internacional «Género y Trayectoria profesional del profesorado universitario» (pp. 211-220). Madrid: Universidad Complutense.
- Muñoz-Repiso, Mercedes (2003). *Mujeres, educación y toma de decisiones en la Unión Europea*. Organización y Gestión Educativa, 3, 26-31.
- Pateman, Carole (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Pérez, César (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.
- Rovira, Montserrat y Tomé, Amparo (1993). *La enseñanza, ¿una profesión femenina?* Colección Cuadernos para la Coeducación. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sau, Victoria (1993). *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.
- Taylor, Steve J. y Bogdan, Radu J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valentich, Mary (1995). «El seguimiento de las carreras académicas: estrategias para las mujeres y para las universidades.» En Sanz Rueda, Carmela (coord.): *Invisibilidad y presencia*. Seminario Internacional «Género y Trayectoria profesional del profesorado universitario» (pp. 235-246). Madrid: Universidad Complutense.
- Vaz, María Luisa (1994). «La mujer y el poder económico.» En Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, *Mujer y poder*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.