

Sistema educativo español en perspectiva de género: un acercamiento desde las políticas públicas

The Spanish Education System from a Gender Perspective: a Public Policy Approach

Juana M. Ruiloba*

RESUMEN: En el artículo ofrezco una visión general del sistema educativo español y la situación y evolución del papel de las mujeres. Se revisa la literatura, se exploran las medidas legales y se utilizan indicadores y datos para verificar algunos factores aclaratorios de su posición desigual. En este texto, se estudia el caso español, se traen los temas de discusión para el análisis y se propone un marco de evaluación que pueda ser usado para describir y examinar las políticas públicas educativas desde una perspectiva de género. En resumen, trato de defender la idea de que el género es un componente importante en el sistema educativo, y juega un papel clave en la calidad de la política educativa.

Palabras clave: educación, género, política pública, evaluación, calidad de la educación

I ntroducción

El derecho a la educación de todos ha sido uno de los grandes logros del siglo XX. Los sistemas educativos de los países occidentales han promovido la igual incorporación de hombres y mujeres, de minorías y de otros sectores de la población tradicionalmente excluidos. Pese a tal reconocimiento, el análisis de los sistemas educativos, teniendo en cuenta la perspectiva de género, sigue poniendo en tela de juicio la verdadera consolidación de la garantía legal. De este modo, se suele convenir que, si bien el acceso a la educación está garantizado, quedan otras barreras que deben ser derribadas para alcanzar la equidad definitiva en este plano. En este trabajo se presenta un marco de análisis para la evaluación de los sistemas educativos en relación a la variable género, se identifican lógicas, discusiones, actores e indicadores

para la evaluación de la política pública educativa y del sistema educativo holísticamente considerado. El caso del sistema educativo español sirve como ejemplo, como pretexto concreto, para la mejor comprensión del modelo propuesto, sin perjuicio, de la utilización del mismo para la descripción de otros sistemas educativos a posteriori. Los objetivos específicos de esta aportación son la identificación de indicadores contextuales de las divergencias por género que persisten; la recopilación de teorías, actores, acciones en favor de la igualdad de género en los sistemas educativos y la propuesta de un modelo para la evaluación, esto es, un marco para la cuantificación y mejor comparación entre sistemas educativos desde la perspectiva de género. Es en resumen, un acercamiento a la política pública educativa desde la perspectiva de género¹.

Modelo teórico para la evaluación de la política pública educativa desde la perspectiva de género:

La situación de las mujeres en los sistemas educativos ha sido, y es, un tema recurrente y una preocupación para muchos investigadores. Las aproximaciones han sido múltiples. Se relacionan con los problemas de acceso, con la igualdad legal, con el estudio del currículo, con la necesidad de paridad, con los estereotipos, con la elección de estudios o con los problemas en la carrera docente². La mayoría son acercamientos centrados en aspectos concretos, bien teóricos, bien de cuantificación, y no tanto análisis sistémicos como el que se propone en este trabajo. Al mismo tiempo, el binomio política educativa y género ha sido poco tratado, hasta el momento, desde la Ciencia Política. Precisamente, en las investigaciones que abordan la política educativa desde el género, son dominantes los trabajos focalizados en el análisis retrospectivo de las normas educativas y cómo afectan a las mujeres, fijándose, preferentemente, en las normas como resultados políticos y no en el estudio de la política pública educativa como proceso³. En este artículo, en cambio, se formula una propuesta para el análisis de sistemas educativos desde la perspectiva de género centrado en la política pública educativa a partir de un enfoque sistémico, esto es, aquél que “le da importancia al papel de las estructuras institucionales en el proceso de formación de políticas, al establecimiento de la agenda y a los grupos que apoyan las opciones de política [...], da prioridad a los grupos de expertos que definen los problemas y asesoran a los encargados de tomar las decisiones” (CALVIN y VELASCO, 1997, p.18; EASTON, 1957 y 2007). El objetivo del trabajo es proceder a ordenar, describir e identificar las características del sistema educativo teniendo en cuenta la dimensión de género, con la meta última de la evaluación de la política pública. Así, si la política pública es “todo aquello que los gobiernos deciden hacer o no hacer” (DYIE 1992, p.

1 Tomando las palabras Araya (2004, p. 3 y-4), la perspectiva de género es “un compromiso teórico y político (...) implica, acción directa sobre la sociedad para transformar los términos de las relaciones sociales”. Este trabajo se preocupa en responder: ¿la política educativa tiene perspectiva de género? ¿cuáles son las medidas adoptadas y los actores implicados? ¿la política está siendo efectiva?

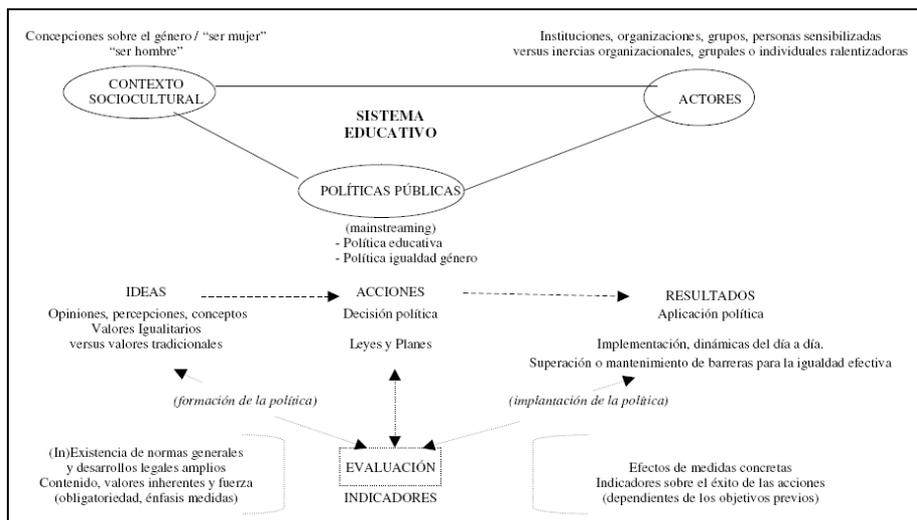
2 Como punto de partida sobre los debates clásicos y el estado del arte de los estudios de género y cultura escolar, revisar el trabajo de Rodríguez (2011).

3 Ejemplo de estos acercamientos descriptivos, lineales y centrados en el análisis de la legislación serían los trabajos de Ballarín (2004), Grañeras, (2008); Madrid y Amada (2010) o Ruiz de Azúa (2000), -referidos al caso español-.

1)⁴, evaluar una política es “apreciar los efectos atribuibles a la intervención gubernamental en un campo específico de la vida social y del entorno físico” (MEXENY y THOENING, 1992, p.195). Es algo más que la mera acumulación de datos relevantes para la toma de decisiones gubernamental, aunque efectivamente éste es uno de sus propósitos. La evaluación es la última fase del proceso de la política pública y, del mismo modo, la primera fase. Es, igualmente, una revisión del estado del problema que lleva a mantener la política, reelaborar la existente o terminar la misma, en el caso de que la problemática pública haya terminado (AGUILAR, 1996; SCRIVEN, 1991). Además, “la utilidad de la evaluación es producir información de la calidad para orientar nuevos procesos de decisión, aprendiendo de los éxitos y los fracasos (...) es un recurso fundamental para detectar problemas de eficacia –evaluación del impacto–, de eficiencia –evaluación de rendimiento– y de gestión del programa–evaluación de la implantación” (TAMAYO, 1997, p. 288). Como bien sostiene Grau (2002, p. 46), detenerse en la fase de la evaluación implica plantearse si la política “¿ha conseguido tener un efecto sobre el problema que se pretendía afrontar?, estos efectos ¿han sido los esperados? ¿por qué? ¿cómo se pueden medir y determinar los resultados de la política? ¿y su éxito y fracaso?”.

En la *Figura 1*, queda resumido el modelo que guía este trabajo, que ayuda a la argumentación y a la descripción de la política pública educativa de género y a contestar a la interrogante: ¿la igualdad de género efectiva está asegurada en el sistema educativo español actual? ¿hasta qué punto podemos evaluar como exitosa la política pública?

Figura 1. Modelo para el análisis del binomio mujer y sistema educativo



Fuente: Elaboración propia

4 Otras definiciones de política pública, son las de THOENING (1985, p. 6) “una política pública es un programa de acción propio de una o varias autoridades públicas o gubernamentales en un ámbito sectorial de la sociedad o en un espacio territorial dado” o la de Subirats *et al.* (2010, p. 38): “una política pública se define como una serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos (...) a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo”.

Para dar respuesta a estas interrogantes, se hace necesario conocer⁵ todas las vertientes que definen el sistema educativo y que se resumen en las relaciones e interacciones entre tres aspectos esenciales, a nuestro entender, para caracterizarlo: el contexto sociocultural, los actores intervinientes y los “productos políticos” (políticas públicas) que generan y que conforman el marco formal en el que se enhebra el sistema. El conocimiento sobre cada uno de estos elementos nos ayuda al mejor entendimiento de los sistemas educativos, puesto que, éstos se alimentan de percepciones, teorías, valores que guían las acciones emanadas de los poderes públicos, al final, formuladores de las políticas, de las normas y de las acciones de gobierno que serán aplicadas y que tendrán reflejo en el devenir diario de todos los elementos que lo conforman. Hacemos, de este modo, un recorrido por las diferentes acciones llevadas a cabo en el sistema educativo, esto es, mostramos las variaciones históricas de la política educativa española con perspectiva de género. Describimos cómo ha evolucionado el problema político y las acciones planteadas, eso es, cómo se pasó de la legislación sobre acceso a la educación -cuando éste era el problema público-, a la importancia de la igualdad efectiva y de la evaluación con perspectiva de género como indicador de la calidad del sistema educativo en su conjunto, -preocupación actual esencial-.

El contexto sociocultural y la fuerza de las “ideas”

Para entender la política educativa desde la perspectiva de género debe partirse del conocimiento de las circunstancias que la envuelven, esto es, el espacio de la política pública. Éste se determina por la propia lógica del Estado de Derecho, es el “marco más o menos estructurado, formalizado y poblado por actores públicos que interactúan con diversos grados de intensidad con actores no públicos, posibilitando estrategias de acción alternativas” (SUBIRATS *et al.*, 2010, p. 57). En nuestro caso, a priori, es determinante ubicarse, igualmente, en el ámbito de los países occidentales e industrializados. En relación al contexto sociocultural, es éste precisamente, el que determina en lo que nos ocupa, el concepto de “ser hombre” y “ser mujer” en sociedad (determina y da contenido al concepto género). El hecho “femenino” y el hecho “masculino” son, por tanto, construcciones culturales que organizan la realidad social y estructuran las sociedades humanas, surgen de la interacción y varían entre sociedades (MUEHLENHARD, Y PETERSON, 2011, PINTO DE CARVALHO, 2011, entre otros). En occidente, en España, los progresos conseguidos por las mujeres en todos los planos en los últimos años han sido muchos. “Ser mujer/ ser hombre” “aquí/allí” y en “este momento/en otro momento” tiene contenido y significado.

5 Ponemos el énfasis en el conocimiento sobre la realidad como objetivo de la evaluación de la política. En sentido general, recordemos que los objetivos de la evaluación de las políticas son el estudio de la mejora de la gestión, de la responsabilidad y/o de los conocimientos (ARVIDSSON, 1986, p. 627; VEDUNG, 1997, p.131-146).

En relación con el mundo de las ideas, la concepción dominante es la de igualdad entre géneros, que se plasma en la concreción de la igualdad como un derecho. Aunque, esto no supone, no obstante, un triunfo definitivo de los valores igualitarios en la praxis, de hecho, es generalizada, a fecha de hoy, la idea de que la desigualdad persiste⁶. Ahora bien, ¿en qué sentido puede verse esta desigualdad por género en el sistema educativo, dado que el derecho al acceso está garantizado⁷? Tomando las palabras de Sartori (1992, p. 90) “la igualdad de oportunidad significa igual acceso (...) la fórmula de la carrera abierta al talento, en función, y únicamente en función, de la capacidad y los méritos. En su segunda acepción igualdad de oportunidades significa, por el contrario, igualdad de partida, igualdad de condiciones iniciales”. En esta última acepción nos centramos. Garantizado el acceso normativamente, las posibles diferencias por género serán, entonces, sutiles y referidas a cuestiones complejas. Por ello, debemos recurrir a indicadores cuantitativos y cualitativos, a la hora de proceder a la comprobación de tal preservación. Recordemos que, en el mundo de las políticas públicas, la existencia de indicadores que visibilizan la persistencia del asunto en el sistema, facilitan la construcción del problema como “problema público”⁸, dando pistas a los decisores sobre los aspectos sobre los que incidir a la hora de reelaborar la política (los *feedback* del sistema o los productos no esperados de la misma). Además, la existencia de indicadores influye en las futuras líneas de actuación política.

Indicadores para el diagnóstico

A pesar del derecho a una educación igual y a que ambos sexos compartan espacios comunes, la socialización en la escuela parece seguir reproduciendo patrones diferenciados. Es recurrente la idea que el sistema educativo es el más permeable para la presencia de las mujeres, incluso que es una esfera menos sexista que otras (SUBIRATS, 1999) pero, de la misma forma, es de las más sensibles, por su carácter reproductor (BOURDIEU, 2000). Se manifiesta todavía en él una suerte de contradicción entre valores igualitarios y prácticas que no los son tanto. Acudiendo a los datos, puede verificarse como las mujeres están plenamente insertas en todos los niveles, aunque, se observan ligeras diferencias. Así, las cifras sobre población española con estudios terminados por sexo corrobora la igualdad de género de primaria a la universidad (MARREIRO, 2006; MORALES *ET AL.*, 2010). Se vislumbran divergencias, no obstante, en los extremos del sistema educativo.⁹ Se dan diferencias, de igual modo, en el tipo de estudios elegidos. Persiste un cierto sesgo de género hacia estudios que dan lugar a profesiones feminizadas y entre las que predomina la “ética del cuidado” (GILLIGAN, 1982; MUÑOZ, 2010), más importante cuando más nivel educativo. En cuanto

6 Puede corroborarse, por ejemplo, con datos del Barómetro de Opinión de marzo de 2010 del Centro de Investigaciones Sociológicas, –estudio 2831–, donde un 44,3% de los hombres y un 63,1% de las mujeres identifican como grandes o muy grandes las desigualdades existentes entre géneros en España.

7 Para un análisis del derecho a la educación desde la perspectiva de los derechos fundamentales, acudir, por ejemplo, a Cotino (2012).

8 El problema público es eminentemente político ya que trasciende de la sociedad civil y es debatido en el nivel político, esto es, se trata de una situación que se juzga como políticamente problemática y es objeto de debate público (SUBIRATS *et. all.*, 2010, p.132-133).

9 Las mujeres son el 67% del total de los analfabetos y el 38% de los doctores, según datos primer semestre de 2012 del Instituto Nacional de Estadística Español.

10 En la escuela encontramos personas -socializadas en una determinada comunidad- que se comunican y se relacionan siguiendo una serie de patrones. El lenguaje que utilizan, los gestos, la jerarquía, los materiales, la disposición de los espacios y tiempos no son elementos insignificantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, ni en la conformación de la personalidad, las habilidades y actitudes que desarrollaran en el futuro estos sujetos (BLANCO, 2008; SUBIRATS y TOMÉ, 2007; TUSÓN, 2002).

11 En el lenguaje, -ya sea oral, escrito y audiovisual-, tradicionalmente, se ha excluido a las mujeres (se generaliza en masculino, se dan connotaciones diferentes según el género de la palabra...), del mismo modo, en los libros de texto y materiales didácticos (fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje), se reproducen asociaciones, imágenes y significados donde hombres y mujeres no quedan representados de igual manera (TERRÓN Y COBANO-DELGADO, 2008; TORRES, 1995).

al profesorado, las mujeres dominan las estadísticas en todos los niveles no universitarios, son, no obstante, el 39% del total de profesorado universitario (en el curso 2009-2010), en una tendencia decreciente, cuanto más alto en la carrera universitaria o cuanto mayor es el cargo. De este modo, “el prestigio, el poder, el acceso a la gestión de las universidades sigue estando de forma abrumadoramente mayoritaria en manos masculinas” (ALBERDI, 1996, p. 77). El llamado “techo de cristal” se manifiesta aquí claramente, las mujeres siguen estando “subrepresentadas” en los cargos de más influencia –académica y de gestión-, en una dinámica que se ha dado en todos los países del mundo (JACOBS, 1996; TOMÁS y GUILLAMÓN, 2009; SAGARIA, 1988; SÁNCHEZ, 2012).

Más allá de los datos cuantitativos específicos, en el ámbito educativo, se dan otras lógicas más cualitativas, más sutiles, que revelan a la escuela como reproductora de un modelo desigual. La escuela tiende a reproducir el sistema social, las posiciones de poder y la jerarquía vigente en la sociedad (BOURDIEU, 2000; RODRÍGUEZ y PEÑA, 2002; MCLEOD, 2005; SUBIRATS, 1999). En ella se dan procesos complejos que determinan *a posteriori* acciones, conductas y comportamientos en los sujetos que educamos. Más allá del currículo, oficialmente establecido, la escuela no es “neutra”¹⁰. Hay, por tanto, algo más allá de lo formalmente concretado, es el denominado currículo oculto, que puede favorecer la transmisión de valores sexistas estereotipados en la escuela, lo que tiene implicaciones en las alumnas que no se encuentran reflejadas o no hallan referentes femeninos no estereotipados en la historia, las ciencias o la política. Más aún, ¿quiénes son ahora los modelos a seguir para las mujeres? Solamente quedan, quizás, los referentes televisivos, actrices, cantantes y otros personajes mediáticos (con la problemática adjunta de la imagen que se da del género femenino en los medios, en la publicidad, la exposición a contenidos sexuales, la consideración de la mujer como objeto y los problemas de imagen de lo que debe ser su físico - MACKEAY Y COVELL, 2007; MURNEN ET AL., 2005; PETER Y VALKENBURG, 2007-). Igualmente, en el trabajo diario en el aula se dan diferencias en la interacción entre alumnado y profesorado, en relación a la frecuencia y duración de las interacciones dependiendo del sexo del docente y/o del alumno y en el estilo comunicativo adoptado¹¹ etc. Todo ello, son aspectos ocultos de la vida escolar que tienen, en cambio, una enorme fuerza de definición de comportamientos del alumnado (MARTÍN, 1996; RODRÍGUEZ y TORÍO, 2005). Es importante, conocer estas dinámicas producidas por el sistema, visibilizarlas para que puedan ser tenidas en cuenta para la actuación de los poderes públicos y en el trabajo diario de los docentes. Precisamente, las nuevas perspectivas y nuevas políticas se asientan en diagnósticos evaluativos sobre la persistencia del problema público y en la idea de que la escuela es reproductora pero también

transformadora del sistema educativo y de la sociedad (MARRERO, 2008; SALOMONE, 2007; SUBIRATS y TOMÉ, 2007; MONASTERIO, 2011), es, por ende, un lugar potencial para la actuación pública (políticas públicas) a favor del cambio hacia sociedades más igualitarias.

Los actores: impulsores de la dimensión de género en la agenda política

Dos posturas, dos conjuntos de cosmovisiones o ideas, guían las actuaciones de los actores interesados en la política pública educativa y que hacen que apuesten -o no lo hagan-, por la dimensión de género, como susceptible de ser considerada relevantemente como cuestión educativa de interés político de primer orden. Pensemos que las “ideas”, sirven de mapa cognitivo a la hora de seleccionar entre modelos de política alternativos, puesto que ayudan a los decisores a establecer relaciones causales entre los objetivos pretendidos y las políticas para llevarlas a cabo (CAMPBELL, 1998, p.385). Más todavía, recordemos que desde las políticas públicas, se suele calificar el problema público como construido por los interlocutores que desean hacer preminente su definición. Suele considerarse que la definición política de un problema público es el resultado de la pugna simbólica entre grupos y definiciones rivales” (SUBIRATS, et al., 2010, p.137). Los actores más activos influyen determinadamente en la inclusión de los temas en la agenda institucional¹². De este modo, un problema público es aquel que se caracteriza por ser un asunto que se considera objeto de acción pública (BALLAURT, 1994, p. 26-29).

Las dos posturas, a las que nos referimos son, por un lado, la de los que consideran que el acceso está garantizado, incluso que el sistema educativo es de los más permeables para las mujeres y una esfera menos sexista que otras, dejando al albur del tiempo la corrección de las posibles desigualdades (“nueva ola conservadora”, como la considera Rodríguez (2011, p. 40), que hace referencia a la “fe en el tiempo” como equiparador de la justicia social una vez logrado el derecho a la educación) y, por otro, la postura más proactiva de los que enfatizan el carácter reproductor de la escuela y que la sitúan como espacio preferente de acción política en la lucha por la igualdad (BOURDIEU, 2000).

Focalizamos nuestro interés en el comportamiento de los actores que han optado por defender en la esfera pública esta última postura y que han sido activos en la conformación de la misma (aquellos cuyas ideas y preconcepciones giran sobre la pervivencia de la desigualdad efectiva en el sistema educativo y se han movilizándolo en pro del cambio)¹³. Son ellos los que han actuado como promotores de la política.

12 La agenda institucional es aquella que contiene los temas que los miembros de una comunidad política consideran como susceptibles de ser discutidos y de tener la atención de los poderes públicos y que se diferencian de otros temas relevantes que se quedan en la agenda sistémica o coyuntural (MENY y THOENIG, 1992, p.114).

13 Los analistas solemos tomar en consideración a los actores más activos y emprendedores con la política, olvidando y considerando a los grupos pasivos como “no actores”. Esto puede ser un error, ya que nos puede llevar a dejar a un lado factores explicativos de la política, así, “de la misma manera que la ‘no-decisión’ es la explicación de una de las formas de poder (...) una actitud pasiva (“no acción”) es también una de las formas posibles de comportamiento para los actores de las políticas públicas” (SUBIRATS *et al.*, 2010, p. 53). Pese a la limitación expuesta, procedemos a identificar a los actores activos, en el sentido de actores baluarte de la misma (de promotores activos de la política).

Los actores institucionales que han operado como empresarios en la configuración de una política educativa y sistemas educativos más igualitarios, desde el punto de vista del género, han sido la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Unión Europea (UE) y, en el plano nacional, el Instituto de Estudios de la Mujer (IM). Todos ellos, han actuado y actúan como emprendedores que impulsan los asuntos de género a las agendas políticas y al escenario del debate público. El papel de estos actores es, por tanto, relevantísimo, ya que, en las dinámicas de elaboración de políticas públicas no sólo intervienen elementos estrictamente internos, más bien, se hace necesario identificar un conjunto de variables más amplias y que trascienden a lo nacional y doméstico. Hay que tener en cuenta los procesos de interconexión, globalización y permeabilización como factores influyentes para percibir las decisiones públicas en todas sus dimensiones (MARTÍNEZ y NOVO, 2002; ROSELLI, 2001).

La ONU ha sido siempre una de las instituciones internacionales más sensibilizadas y activas frente a los problemas de las mujeres contribuyendo, sobre todo, a hacerlos visibles ante la comunidad internacional y a auspiciar el debate (tanto en las diversas conferencias dedicadas a las mujeres, como en las plataformas de discusión y de trabajo a favor de la igualdad de género). En el periodo reciente es especialmente interesante el giro de la acción tomado a partir de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (China del 4 al 15 de septiembre de 1995). De ella se deriva un consenso universal sobre la necesidad de incidir para superar los viejos hábitos discriminatorios a través de un planteamiento más global de la igualdad y recurriendo a una nueva estrategia, la transversalidad, esto es, recurrir a la perspectiva de género en todas las políticas, también en la educación. Esta conferencia ha constituido un hito y ha influido considerablemente en la manera de tratar el tema de la igualdad de oportunidades en otros ámbitos territoriales y temáticos, como en el que nos atañe. Igualmente, la UE es, desde su constitución, baluarte de muchas de las iniciativas que han contribuido a la mejora de la situación de las mujeres. Desde la regulación en materia de igualdad salarial, pasando por la búsqueda de mecanismos para establecer la igualdad real y de trato. Siguiendo con la lógica introducida en la agenda política mundial por la ONU, la UE se apoya en la transversalidad¹⁴, como nueva herramienta para integrar la política de igualdad de oportunidades de manera global (en todas las políticas, procesos y niveles de gobierno (BUSTELO y LOMBARDO, 2007; LOMBARDO, MEIER y VERLOO, 2009).

A día de hoy, en el seno de la UE, se está debatiendo la necesidad de ampliar el enfoque transversal a otras áreas políticas y/o a otros ejes de desigualdad, esto es, navegar hacia un enfoque “múltiple” de la desigualdad (LOMBARDO y VERLOO, 2010). La UE ha facilitado la labor de los Estados

14 La Comisión define el *mainstreaming* como “la integración sistemática de las situaciones, prioridades y necesidades de las mujeres y hombres respectivamente en todas las políticas y actividades, con vistas a promover la igualdad entre hombres y mujeres y a movilizar todas las políticas y medidas generales con el propósito específico de alcanzar la igualdad teniendo en cuenta, de manera activa y abierta, durante la fase de planificación, sus efectos sobre las situaciones respectivas de mujeres y hombres durante la ejecución, el control y la evaluación”. Comunicado de la Comisión sobre la “Incorporación de la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en todas las políticas y actividades de la Comunidad”. COM (96) 67 Final de 12.2.1996.

Miembros en beneficio de la igualdad, dándoles la posibilidad de disponer de modelos generales para la actuación (programas de acción comunitaria) y de incentivos económicos a través de los Fondos Estructurales. Efectivamente, la entrada de España en la UE fue un hecho determinante para introducir, de manera definitiva, la política de género como asunto de envergadura política suficiente. Algunos hablan por ello de transferencia de la política, esto es, un proceso en el que el conocimiento sobre políticas, disposiciones administrativas e instituciones, en un tiempo y/o lugar se utiliza en el desarrollo de políticas, disposiciones administrativas e instituciones en otro tiempo y/o lugar (MARTINEZ y NOVO, 2002)¹⁵.

Podemos decir que ambas instituciones (ONU y UE) han actuado como “iniciadoras básicas” de los mecanismos conducentes a mejorar la posición de las mujeres. El papel desempeñado por estos actores internacionales y las medidas generales adoptadas en beneficio de la igualdad, son esenciales en la construcción de la política pública educativa de género, hasta el punto de influir determinantemente en su gestación, concreción y en la lógica de las medidas a aplicar. Podemos decir, que las reformas en la política educativa en relación al género son, eminentemente reformas políticas convergentes¹⁶

En lo referente al nivel nacional, la situación política de España no propició la inclusión en la agenda política de los temas de género hasta llegada la transición. Aunque los lobbies y asociaciones feministas, al igual que ciertos sectores de los partidos de izquierdas se han movilizado a favor de los problemas de los mujeres, el actor institucional más activo ha sido el Instituto de la Mujer (creado en la *Ley 16/1983, de 24 de octubre*), que ha sido el encargado de actuar de forma más directa y decidida en temas y problemáticas concretas que afectan a las mujeres (recogiendo, en muchos casos, cuestiones del debate propuestos por otros actores y otros niveles de gobierno)¹⁷.

Las políticas públicas de educación con perspectiva de género: el plano normativo

Las políticas públicas son entendidas como acciones de gobierno. Las políticas públicas son, por tanto, “el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que, en un momento determinado, los ciudadanos y/o el propio gobierno consideran como prioritarios” (TAMAYO, 1997, p. 281).

En lo que nos ocupa, ¿cuándo la igualdad de género ha sido considerado un problema político? ¿cuándo se introduce la perspectiva de género en la política educativa en España?

15 Para una revisión en detalle del marco de las políticas públicas de difusión puede acudirse al artículo de Meseguer y Gilardi (2008).

16 Siguiendo la clasificación de reformas educativas propuesta por Pedró y Puig (1988), las reformas convergentes son las reformas educativas fruto esencialmente de la influencia del plano internacional, -junto con la introducción de los valores de género en educación, otro ejemplo de reforma educativa de este tipo es el proceso de reforma universitaria emprendido desde la Declaración de Bolonia en el entorno europeo-.

17 El IM es el encargado de elaborar medidas concretas, principalmente, a través de los conocidos como “planes de igualdad de oportunidades (PIOM)” (SENSAT y VARELLA, 1998).

Como hemos adelantado, fue esencial la impronta de las institucionales internacionales y el cambio democrático. Es entonces cuando se abre la “ventana de oportunidad” de la política pública educativa con perspectiva de género (problema, soluciones y políticas se alinean, en el sentido propuesto por Kingdon, 1995). Se puede decir que, en este momento, comienza a forjarse la política educativa con una dimensión de género. No obstante, la relación entre el sistema educativo y las mujeres es antigua. Así, el derecho a la educación para las mujeres fue reconocido en España en la conocida como “Ley Moyano” (*Ley reguladora de la Enseñanza de 1857*), donde se otorga el derecho a la educación de las niñas, aunque fuese en escuelas separadas y con un currículum basado en el aprendizaje de las habilidades domésticas y en el cumplimiento de los roles de madre/esposa. Hasta 1970, con la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, no se implanta la escuela mixta. La Carta Magna de 1978 supone el hito definitivo para la igualdad. En materia educativa, la Constitución garantiza el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza (artículo 27.1), reconoce y protege la libertad de cátedra (artículo 20, 1 c) y da cobertura a lo ratificado vía derecho internacional relacionado con dicha materia (artículo 10.2), -para un análisis jurídico más detallado sobre el derecho a la educación emanado de la Constitución acudir a Medina (1985) o Martínez-Ruano (2011)-.

Las leyes educativas de la democracia han ido profundizando en la búsqueda de la igualdad de género, potenciándola desde la escuela. Así, ya en la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, se introduce la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres como transversal al currículum. La *Ley Orgánica 2/2002, de 23 de diciembre, de Calidad Educativa*, no se separa de esa línea. Se buscaba hacer efectivo un cambio de valores en la escuela. Por una parte, introducir la idea de la escuela coeducativa, esto es, una institución dirigida a la eliminación de los estereotipos sexistas y a la jerarquización de los géneros (FUENTES-GUERRA, 2001; MONASTERIO, 2011) y, por otro lado, la estrategia de la transversalidad. Se trata de que el sistema educativo, -donde las mujeres ya están integradas- se convierta en una especie de punta de iceberg de un cambio mayor que se quiere trasladar después al resto de las dinámicas sociales. Como señalan Madrid y Amanda (2010, p. 225), estamos en una fase ideológica “donde se defiende que la igualdad de géneros no consiste, únicamente, en posibilitar la incorporación de la mujer a las actividades económicas, políticas, culturales y sociales en las que la presencia masculina es mayoritaria, sino que se plantea una nueva orientación cualitativa, se trata de que los varones asuman también tareas consideradas exclusivamente

femeninas”. Más allá de las medidas concretas en educación propuestas por los Planes de Igualdad, la evolución legislativa en relación a la igualdad entre niños y niñas en el plano educativo, se ha plasmado en el articulado de otras normas más recientes. Con la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la violencia de Género*, se reforman y redactan de nuevo algunos artículos de las normas del sistema educativo vigentes. Modificaciones con las que se introduce un nuevo impulso en la lucha por la igualdad efectiva en todos los ámbitos y también en el educativo –al que da gran trascendencia–.

Las medidas referentes a la educación incluidas en esta ley van encaminadas a:

- a) Incluir y fomentar las actitudes a favor de la igualdad en todos los niveles educativos (también en el universitario donde fomentará la formación, docencia e investigación en igualdad y no discriminación de forma transversal) – para ello se dota de un papel fundamental a los Consejos Escolares-;
- b) Controlar que los materiales didácticos no reproduzcan estereotipos y que se tenga preocupación por el tema en la formación inicial y permanente del profesorado, concede a la inspección la capacidad de control para el cumplimiento de estas medias. La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, bebe de la misma lógica. En su articulado hay un interés explícito por dejar constancia de la importancia del principio de igualdad entre géneros como contenido esencial a tener en cuenta y que debe guiar el sistema. Así, tanto en el preámbulo como en el cuerpo de la ley, hay incesantes manifestaciones en favor del principio de igualdad efectivo entre hombres y mujeres:

 - a) En los principios que inspiran el sistema educativo, como elemento esencial para la superación de toda discriminación, relacionándolo con la equidad e identificándolo como principio que guía el sistema educativo;
 - b) Entre los fines del sistema educativo -junto los derechos y libertades fundamentales, la igualdad de trato y no discriminación de las personas discapacitadas-;
 - c) En los objetivos específicos de cada etapa educativa, de la educación de personas adultas, en la formación del profesorado y en la labor de la inspección educativa;
 - d) Cuando se hace referencia a la organización de los estudios;
 - e) A la hora de hablar de recursos para la im plantación de estas medidas;
 - f) Dando un papel fundamental a los Consejos Escolares;
 - y, g) Promocionando la coeducación.

La *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, supone el revulsivo más reciente en materia del igualdad de género a nivel normativo, pues viene a sentar las bases de la “acción administrativa para la igualdad”. Especial interés tienen los artículos 23, 24 y 25, de esta Ley, en los que se incide, nuevamente, en la igualdad de derecho y oportunidades entre hombres y mujeres y en la necesidad de que el sistema educativo influya en la eliminación de obstáculos que dificulten la igualdad plena. Es

interesante comprobar como el legislador, hace referencia a los principios de calidad del sistema educativo.

De lo expuesto, puede desprenderse, que el fomento de la igualdad plena debe ser uno de los indicadores de medición de la calidad del mismo, así se dice: “el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros” (artículo 23). Se plantea, la integración del principio de igualdad en la política de educación y se encarga a las Administraciones educativas la labor de desarrollar actuaciones en tal sentido, al igual que encomienda, al ámbito de la educación superior, el fomento de las enseñanzas en igualdad, promoviendo específicamente la creación de posgrados específicos, el fomento de la investigación especializada en la materia y la inclusión, cuando proceda, de enseñanzas en esta materia. Como puede observarse, en este momento, la legislación educativa se desarrolla y concretiza, se añaden “apellidos” al término igualdad, se habla de derecho e igualdad de oportunidades, igualdad plena, igualdad efectiva. Parece que el problema de la desigualdad persiste y es lo suficientemente relevante y visible para que los poderes públicos continúen actuando sobre el mismo. Las normas más recientes tienen rango de ley orgánica, en las que se explicitan acciones con un sentido delimitado y donde se adhiere la cuestión de género entre los criterios de calidad del sistema educativo, en un salto cualitativo de gran relevancia en el proceso de formulación de una política y resolución de un problema público con más garantías.

Evaluando el sistema educativo. Reflexiones finales

Del análisis acometido (holístico y desde el análisis de las políticas públicas) puede desprenderse que, el sistema educativo es una realidad cultural y política compleja (JARES, 2010), que se nutre de un contexto sociocultural e institucional favorable a la igualdad –en lo discursivo-, de las actuaciones de actores sociales –con una influencia efectiva condicionada- sensibilizados con el asunto y de las acciones de gobierno que se cristalizan en una política pública educativa respetuosa con la perspectiva de género –al menos en lo formal y declarativo-.

La descripción previa del sistema nos ha informado que, si bien, se entrevén grandes avances en materia de igualdad de género, con actores activos, y con una mejora específica en el contenido normativo y en los datos, persisten, en cambio, limitaciones derivadas de la distancia entre discursos, acciones y realidad que ensombrecen el éxito de la política.

Como hemos visto, la importancia de las acciones públicas con perspectiva de género, se convierten, más que una “moda” o una política trasferida del ámbito supranacional, en un compromiso ante un problema público percibido y sobre el que los gobiernos en España han decidido actuar (otra cuestión es la fuerza vinculante de tales medidas).

Las investigaciones más recientes han identificado las actuaciones y medidas concretas a realizar por los poderes públicos, actuaciones que deben ser planificadas y controladas por la inspección educativa (y/o por los organismos a los que se encomienden las acciones) y que deberán incluir sobre toda la comunidad educativa con especial énfasis en el profesorado, tanto en la formación inicial, como en la permanente (ARENAS, 2006, p. 102; FUENTES-GUERRA, 2001) y en el aula, a través de la sensibilización y la introducción de practicas educativas con perspectiva de género. Además, para facilitar el acceso y el intercambio de información y conocimiento sobre estas prácticas educativas no sexistas deben desarrollarse iniciativas, a disposición de profesorado de todos los niveles y materias (ejemplo de ello puede ser el centro virtual de recursos “Intercambia. Educar en femenino y en masculino”, repositorio de recursos en y para la igualdad de oportunidades, impulsado por el Ministerio de Educación y del Ministerio de Igualdad a través del IM, en colaboración con los Organismos de Igualdad y las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas¹⁸). Para facilitar la inclusión de contenidos no sexistas se requiere, asimismo, del compromiso de las editoriales y, como piedra angular de cualquier actuación pública, del control institucional para que se cumpla lo definido políticamente.

Como ocurre con otros temas de la agenda política, la complejidad del problema de la desigualdad de género en el sistema educativo no tiene soluciones fáciles, ni a corto plazo. Ciertamente es que la política pública educativa con perspectiva de género ha seguido una evolución incrementalista, -de mejora de la realidad social paso a paso (LINDBLUM, 1959)-. Se ha puesto al sistema educativo en el centro de las acciones públicas, dotándolo de un papel de transformador de la sociedad en una lógica iniciada desde las instituciones. Además, las últimas medidas legales implantadas proponen la igualdad efectiva entre los géneros como un indicador de la calidad del sistema educativo. Evaluar el éxito de la política pública educativa requiere, por tanto, evaluar la calidad de la política pública de educación desde la perspectiva de género. Evaluar la calidad en la educación va más allá del rendimiento académico y de los indicadores cuantificados por los informes internacionales (como, por ejemplo, el *Program for International Student Assessment*, PISA), más bien, exige un enfoque integral acorde con la complejidad del fenómeno y el sistema educativo, que no deja fuera la perspectiva de género (TIANA, 2006; SANTOS, 2010).

18 “La necesidad de abordar los temas de género, la especial sensibilización del mundo educativo y el compromiso interministerial dieron como fruto la creación de la Red Intercambia, en el año 2005, <https://www.educacion.gob.es/intercambia/portada.do> (21 de septiembre de 2013).

A modo de resumen y de síntesis, siguiendo a Subirats *et al*, (2010:218) consideramos útil distinguir tres criterios para valorar los “efectos de la política”, efectividad, eficacia y eficiencia, esto es, ¿ha sucedido algo? ¿ha sucedido lo que se había previsto? ¿se ha hecho todo de la mejor manera posible (para el caso de la política pública que nos ocupa)?

No hay duda que, algo ha pasado, y es que se ha incluido la perspectiva de género en el discurso y en el articulado de los textos normativos que rigen el sistema educativo, por ende, se ha procedido a la visibilización del problema (una vez conseguida la meta de la igualdad de acceso, la política se centra en la corrección de desajustes persistentes). Los avances han sido progresivos, pero los estudios efectuados y los indicadores cuantitativos y cualitativos planteados para medir los efectos de la política, nos indican que aún queda un largo proceso por delante. A ello se suma, la situación contextual, en plena crisis económica y de adelgazamiento del sector público, con un poder ejecutivo menos interesado en este tema concreto (partidario, en cambio, de la estrategia de no definición y no acción, y que apuesta, más bien, por el paso del tiempo como corrector de los desajustes que pudiesen existir en esta materia), se ha iniciado el proceso de concreción de una nueva reforma educativa que pretende concretarse en una nueva ley, centrada en la calidad, la eficacia y eficiencia en el uso de los recursos escasos (la perspectiva de género queda fuera de la discusión).

Artigo

Recebido: 03/05/2013

Aprovado: 22/06/2013

Keywords:

education, gender, public policy, assessment, education quality

Evaluar la política pública de educación con perspectiva de género es la historia de un éxito condicionado, pero éxito al fin y al cabo.

ABSTRACT: Abstract: In this article, I offer a general overview of the Spanish educational system and the situation and evolution of women’s roles. I review the literature, I explore the legal measures and I use indicators and empirical data to test some explanatory factors of women’s unequal position. In this paper, I study the case of Spain, I bring discussion topics for analysis and I propose an assessment framework that can be used to describe and analyze education public policies from a gender perspective. In summary, I attempt to defend the view that gender is an important component in the education system, and plays a key role on quality policies of education.

Referências Bibliográficas

AGUILAR, Luis F. La hechura de las políticas. México: Porrúa, 1996.

ALBERDI, Inés. El poder de las mujeres en las instituciones públicas. En RADL, Rita M. (ed.), Mujeres e instituciones universitarias en occidente. Conocimiento, investigación y roles de género. Santiago: Universidad Santiago, 1996.

ARAYA, Sandra. Hacia una educación no sexista. Revista electrónica actualidades investigativas en educación. n. 4 (2), 2004.

ARENAS, Gloria. Triunfantes perdedoras. Barcelona: Graó, 2006.

ARVIDSSON, Göran (1986). Performance Evaluation. En KAUFMAN, Franz-Xaver et al., (eds.): Guidance, control and evaluation in the Public Sector. Berlin: Walter de Gruyter, 1986.

BALLARÍN, Pilar. Género y políticas educativas. XXI Revista de Educación, n. 6, 2004.

BLANCO, Nieves. Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. Investigación en la escuela, n. 65, 2008.

BALLART, Xavier. La formulación de las políticas públicas. Identificación de necesidades, problemas y alternativas. Actores implicados. Temas de Gerencia Pública. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas, 1994.

BOURDIEU, Pierre. La dominación masculina. Barcelona: Anagrama, 2000.

BUSTELO, María y Lombardo, EMANUELA. Políticas de igualdad en España y Europa. Afinando la mirada. Madrid: Cátedra, 2007.

CAMPBELL, John. Institutional analysis and the roles of ideas in political economy. Theory and Society, n. 27, 1998.

CALVIN, Claudia y VELASCO, Jesús. Las ideas y el proceso de conformación de las políticas públicas: una revisión de la literatura. Política y gobierno, vol. IV, n. 1, 1997.

CALVO, Adela y RODRÍGUEZ-HOYOS, Carlos. Aportaciones de los estudios de las mujeres y del género a la organización escolar. Estado de la cuestión en España. Educatio XXI, vol. 15.1, 2012.

COTINO, Lorenzo. El derecho a la educación como derecho fundamental. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2012.

DYE, Thomas. Understanding public policy. Nueva Jersey: Prentice Hall, 1992.

EASTON, David. An Approach to the Analysis of Political Systems. World Politics, vol. 9, n. 3, 1957.

EASTON, David. Categorías para el análisis sistémico de la política. En BATLLE, Albert (comp.). *Diez Textos básicos de Ciencia Política*. Barcelona: Ariel, 2007.

ERTÜK, Yaldn. Promoviendo la igualdad: Las Naciones Unidas. En INSTITUTO DE LA MUJER (eds). *Evaluación de las políticas de Igualdad*. Madrid: Ministerio de Trabajo, 1999.

FUENTES-GUERRA, Marina. La coeducación en la formación inicial del profesorado. En BLANCO, Nieves (coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal, 2001.

GILLIGAN, Carol. *In a Different Voice*. Harvard: Harvard University Press, 1982.

GRAÑERAS, Montserrat. Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007). Madrid: Instituto de la Mujer, 2008.

GRAU, Mireia y MATEOS, Araceli (eds.). *Análisis de políticas públicas en España: enfoques y casos*. Valencia: Tirant Lo Blanc, 2002.

JACOBS, Jerry. Gender Inequalities and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, n. 22, 1996.

JARES, Xesús. El análisis de las organizaciones educativas desde una perspectiva compleja”, en SANTOS GUERRA, Miguel (coord.). *Escuelas para la democracia: cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer, 2010.

KINGDON, John. *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. Nueva York: Harper Collins, 1995.

LINDBLOM, Chales E. The Science Of ‘Muddling Through’. *Public Administration Review*, n. 19, 1959.

LOMBARDO, Emanuela, MEIER, Petra y VERLOO, Mieke (eds). *The Discursive Politics of Gender Equality. Stretching, Bending and Policy-making*. Londres: Routledge, 2009.

LOMBARDO, Emanuela y VERLOO, Mieke. La interseccionalidad del género con otras desigualdades en la política de la Unión Europea. *Revista española de ciencia política*, n.23, 2010.

MADRID, Juana M. y AMANDA, Lidia. Directrices de al política educativa de género en España (1970-2012). *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, n. 2, 2010.

MARTÍNEZ-RUANO, Pedro. La configuración constitucional del Derecho a la Educación. *European Journal of Education an Psychology*, vol. 4, n. 2, 2011.

MARTINEZ, Eva y NOVO, Ainhoa. La política autonómica para la igualdad entre mujeres y hombres: un análisis desde las relaciones intergubernamentales. En GRAU, Miria y MATEOD, Araceli (eds.). *Análisis de políticas públicas en España: enfoques y casos*, Valencia: Tirant lo blanc, 2002.

MEDINA, Rogelio. El Derecho a la Educación. *Aula Abierta*, n. 43, 1985.

MACKAY, Natalie J. y COVELL, Katherine. The impact of women in advertisements on attitudes toward women. *Sex Roles*, n. 36, 1997.

MARRERO, Adriana. El asalto femenino a la universidad. *Revista Argentina de sociología*. n.4, (7), 2006.

MARRERO, Adriana. La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación. *Papers*, n. 90, 2008.

MARTÍN ROJO, Luisa. Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.16, 1996.

MCLEOD, Julie. Feminists re-reding Bourdieu:old debates and new questions about gender habitus and gender change. *Theory and Research in Education*, n.3(1), 2005.

MENY, Yves y THOENING, Jean-Claude. *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel, 1992.

MESEGUER, Covadonga y GILARDI, Fabrizio. Reflexiones sobre el debate de la difusión de políticas. *Política y Gobierno*, vol. XV, n.2, 2008.

MONASTERIO, Marta. *La coeducación en la escuela en el siglo XXI*. Madrid: Catarata, 2011.

MORALES, María Jesús; LUNA, María José y ESTEBAN, Ana Isabel. Diagnóstico de paridad en la universidad a través de indicadores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, n. 7(2), 2010.

MUEHLENHARD, Charlene y PETERSON, Zoe. Distinguishing Between Sex and Gender: History, Current Conceptualizations, and Implications. *Sex Roles*, n.64 (11), 2011.

MUÑOZ, Mercedes. Mujer y educación en la Unión Europea. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, n. 2, 2010.

MURNEN, Sara K.; SMOLAK, Linda; MILLS, J. Andrew y GOOD, Lindsey. Thin, Sexy Women and Strong, Muscular Men: Grade-School Children's Responses to Objectified Images of Women and Men. *Sex Roles*, n.49 (9-10), 2009.

PEDRÓ, Francesc y PUIG, Irene. *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós, 1998.

PETER, Jochen y VALKENBURG, Patti M. Adolescent's exposure to a sexualized media environment and their notions of women as sex objects. *Sex roles*, n.6, 2007.

PINTO DE CARVALHO, Marilía. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, 2001.

PUELLES, Manuel. *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata, 2006.

RODRÍGUEZ, María del Carmen y TORÍO, Susana. El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista complutense de educación*. n.16 (2), 2005.

RODRÍGUEZ, Carmen. *Género y cultura escolar*, Madrid: Morata, 2011.

RUIZ DE AZÚA, Estíbaliz. Un primer balance de la educación en España en el siglo XX. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, n. 22, 2000.

SAGARIA, Mary Ann. Administrative Mobility and Gender: Patterns and Processes in Higher Education. *Journal Higher Education*, n. 59 (3), 1988.

SALOMONE, Rosemary. Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en la educación. *Revista española de Pedagogía*, n. 65 (238), 2007.

SÁNCHEZ, Ana. Dirección escolar y techo de cristal. El tiempo en cuestión. Revista Iberoamericana de Educación, n. 58, 1, 2012.

SANTOS REGO, Miguel. Políticas educativas y compromiso social. Barcelona: Octaedro, 2010.

SARTORI, Giovanni. Elementos de la teoría política. Madrid: Alianza, 1992.

SCRIVEN, Michael. Evaluation Thesaurus. Newbury Park: Sage, 1991.

SENSAT, Nuria y VARELLA, Reyes. Las políticas dirigidas a las mujeres: La acción pública para la igualdad entre los sexos. En GOMÁ, Ricardo y SUBIRATS, Joan (ed). Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno. Barcelona: Ariel, 1998.

SUBIRATS, Joan; KNOEPFEL, Peter; LARRUE, Corinne y VARONE, Frederic. Análisis y gestión de políticas públicas. Barcelona: Ariel, 2010.

SUBIRATS, Marina. Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. Revista iberoamericana de educación, n. 6, 1994.

SUBIRATS, Marina. Género y escuela. En LOMAS, Carlos (coord.). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Barcelona: Paidós, 1999.

SUBIRATS, Marina y TOMÉ, Amparo. Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación. Barcelona: Octaedro, 2007.

TAMAYO, Manuel. El análisis de las políticas públicas. En BAÑÓN, Rafael y CARRILLO Ernesto (comp.). La Nueva Administración Pública. Madrid: Alianza, 1997.

TERRÓN, María Teresa y COBANO-DELGADO, Verónica. El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. Foro de Educación, vol. 10, 2008.

THOENING, Jean-Claude. L'analyse des politiques publiques. En GRAWITZ, Madeleine y LECA, Jean (eds.). Traité de Science Politique, tomo 4, Paris: PUF, 1985.

TIANA, Alejandro. La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. Transatlántica de Educación, n.1, 2006.

TOMÁS, Marina y GUILLAMÓN, Cristina. Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, n. 15, 2009.

TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1995.

TUSÓN, Amparo. Lenguaje, interacción y diferencia sexual. En GONZÁLEZ, Ana y LOMAS, Carlos (coord.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 2002.

VEDUNG, Evert. *Evaluación de políticas públicas y programas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y de Asuntos Sociales, 1997.