

---

# La socialització vers la disponibilitat laboral

**Anna Tarrés**

Aquesta ponència és el fruit d'una recerca sobre la socialització vers la disponibilitat laboral des d'una perspectiva de gènere que centra el seu interès en explicar què és la *socialització vers la disponibilitat laboral*, com opera aquesta socialització -observant, especialment, l'entorn educatiu i el món de la ciència i la tecnologia- i les conseqüències de la socialització vers la disponibilitat laboral en l'entorn actual del mercat laboral. La ponència, a través de conceptes com el currículum ocult o la *renúncia intel·ligent*, aporta elements de debat sobre el paper de l'escola en la socialització en el gènere o sobre l'impacte de l'atur per a la prevalença del model del *breadwinner* i assenyala, seguint les teòriques i teòrics del tema, pistes per a enfortir un model més profund d'escola igualitària.

Tots els espanyols tenen el deure de treballar i el dret al treball, a la lliure elecció de professió o ofici, a la promoció a través del treball i a una remuneració suficient per tal de satisfer les seves necessitats i les de la seva família sense que en cap cas es pugui fer discriminació per raó de sexe.

Article 35 de la Constitució de 1978

L'objectiu primer i fonamental de l'educació és el de proporcionar als nens i nenes, i els joves d'un i altre sexe una formació plena que els permeti conformar la seva pròpia i essencial identitat, així com construir una concepció de la realitat que integri a la vegada el coneixement i la valoració ètica i moral d'aquesta. Tal formació plena ha d'anar dirigida al desenvolupament de la seva capacitat per exercir, de manera crítica i en una societat axiològicament plural, la llibertat, la tolerància i la solidaritat.

Preàmbul de la LOGSE 1/1990, 3 d'octubre

Les administracions educatives garantiran l'orientació acadèmica, psicopedagògica i professional dels alumnes, especialment en allò que es refereix a les diverses opcions educatives i a la transició del sistema

educatiu al món laboral, prestant especial atenció a la superació dels hàbits socials discriminatoris que condicionen l'accés als diferents estudis i professions.

LOGSE, article 60

Un resultat i un procés que, si més no, m'han estat útils per a clarificar tot un seguit d'interrogants que m'interessaven especialment com ara el paper de l'escola en la socialització en el gènere o l'impacte de l'atur per a la prevalença del model del *breadwinner*.

El marc general d'aquesta aportació és la voluntat de desenvolupar un treball de recerca a l'entorn dels temps de vida i la cura de les persones a la nostra societat, partint d'una aproximació al treball familiar de les mares amb fills petits al seu càrrec.

### **Introducció**

En el terreny laboral la desigualtat entre homes i dones es manifesta de moltes maneres: algunes desigualtats són manifestes i fàcils d'observar, d'altres força subtils i de difícil apreciació.

La socialització vers la disponibilitat laboral és una evidència empírica difícil d'observar, però fàcil de recomptar en les seves conseqüències tant en xifres de segregació del mercat de treball com en xifres de relació de dones i homes amb l'activitat remunerada.

En l'arrel de la desigualtat laboral entre homes i dones hi ha un model de gènere que assigna identitats diferents i desiguals a mascles i a femelles en la nostra societat.

### **Socialització per a quin treball?**

No és cap obvietat preguntar-se què és el treball. Des dels anys seixanta diferents corrents de pensament feministes han polemitzat sobre aquesta qüestió i han fet emergir múltiples interrogants a l'entorn de la socialització per a la producció com a característica central de la masculinitat i la socialització per a la reproducció com a eix vertebrador de la vida en femení.

Des de la perspectiva de la producció/reproducció es visibilitza que la nostra societat disposa a alguns dels seus membres, i no a d'altres, per a tenir una *disposició laboral*, entenent-la com un afany per a la realització de tasques remunerades i, per tant, per a l'inserció en l'anomenat *mercat de treball*. En les condicions de vida de moltes do-

nes és on es pot trobar l'arrel explicativa de la seva voluntat d'inserció laboral i del seu, a voltes, fracàs.<sup>1</sup>

Les dades relatives a la distribució de la població en relació amb l'activitat laboral són el millor indicador de la desigualtat social i econòmica de les dones. En les estadístiques oficials -com l'EPA- es confon el que és *activitat econòmica* amb *activitat econòmica remunerada* i, per això, es considera *inactiva* una gran part de la població que no expressa treballar *remuneradament* o cercar aquest treball. En totes les dades de l'EPA es pot observar com pràcticament totes les persones que són classificades com a *inactives* per raó de *feines de la llar* són dones. I, en el cas d'aquelles dones que opten per la disponibilitat laboral, la desigualtat també es manifesta en les altes xifres d'atur. Les dones, essent més d'un terç de la població activa al nostre país, representen més de la meitat de les persones en atur.

Al nostre país, en dades extretes d'Estimacions postpadronals per a la comarca del Baix Llobregat el 1996, la taxa d'activitat femenina per a la franja d'edat de 35 a 54 anys era del 46,7%, mentre que la mateixa taxa per a la mateixa franja d'edat entre els homes s'elevava a un 94,2%. Aquestes dades expressen clarament que a la nostra societat els homes són les persones socialitzades per a una disponibilitat laboral, tot i que, per altra banda, hi ha moltes dones que treballen des de casa en feines d'economia submergida que, per aquest motiu, o per no considerar tal ocupació com a treball, mai apareixen reflectides com a treballadores en les estadístiques oficials ni esdevenen un referent laboral en l'imaginari col·lectiu.<sup>2</sup>

La nostra societat considera que l'home és qui ha de guanyar els diners i que el deure de les dones és cuidar de casa seva i de la família.<sup>3</sup> És el model patriarcal o model *breadwinner*. Però aquest model està essent posat en qüestió per les generacions de dones més joves que impulsen un canvi que es reflecteix tant en l'allargament de l'etapa de formació com en l'enorme disminució del pes de l'epígraf *feines de la llar* com a causa d'inactivitat en els darrers anys.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Per a una aproximació documentada a aquesta realitat veure *El perfil socio-laboral del paro femenino en España*, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales, n°43.

<sup>2</sup> En aquest sentit és molt interessant l'article de Mats Greiff *Trabajo retribuido y desempleo entre las mujeres durante la crisis de los años treinta en Suecia*, publicat en el n° 21 de la revista *Historia, antropología y fuentes orales*, 1999, Barcelona.

<sup>3</sup> En dades del CIS publicades per al 1995, el 29% de les persones enquestades contestaven mostrant el seu acord amb aquesta expressió. D'altra banda, el 36% dels entrevistats (el 33% de dones i el 41% dels homes) consideraven que la dona no hauria de treballar quan un fill no té l'edat d'anar a l'escola.

El procés de socialització està en mans de diferents institucions. La família, l'escola o els mitjans de comunicació socials són tres agents socialitzadors per excel·lència en el món occidental.

És en el marc familiar on primer s'inicia el procés socialitzador. L'experiència prèvia -p.e. en els jocs- que han viscut noies i nois els disposa de diferent manera envers el món del treball, per exemple apropant diferentment nois i noies cap a la cura a tercers o cap al món de la tecnologia<sup>5</sup>. En aquest sentit, Michel Cézard (1986) ha demostrat en dades relatives a França com els fills i filles de mares actives laboralment tendeixen a estar menys a l'atur. (Torns, Teresa 1995, 17) Sembla que, d'alguna manera, aquests tenen una socialització vers la disponibilitat laboral diferent a la rebuda en altres famílies amb diferent tradició en la relació amb el treball.

En el següent apartat veurem amb un cert detall com s'explica la força d'una d'aquestes institucions socials en el procés de socialització cap a la disponibilitat laboral.

#### **La socialització vers la disponibilitat laboral a l'escola**

El concepte de *currículum ocult* és útil per explicar com es construeix socialment el gènere. Per *currículum ocult* podem entendre el conjunt de normes, actituds, expectatives, creences i pràctiques que s'installeixen de manera inconscient en les estructures i el funcionament de les institucions i en l'establiment i desenvolupament de la seva cultura hegemònica (Santos Guerra 1996, 5). És, doncs, un *mecanisme* que opera en qualsevol procés o nivell social i que ha estat especialment estudiat en relació amb la institució escolar. En aquest àmbit, aquest currículum mena a unes "...conseqüències que, sense ser explícitament preteses, es deriven d'una manera determinada d'organitzar l'experiència, d'estructurar els espais, d'articular els temps, d'establir les relacions, de realitzar les tasques, etc." (Santos Guerra 1996, 5).

Així, per exemple, és una certa manera de concebre les relacions i la capacitat dels nois i les noies allò que fa que un professor que ex-

---

<sup>4</sup> En dades extretes d'un estudi encarregat pel Consell Comarcal del Baix Llobregat a la UAB, es pot observar com el canvi cultural és patrimoni de les generacions més joves, de 16 a 34 anys. En aquestes cohorts d'edat, les declaracions d'inactivitat per causa de *feines de la llar* passen d'un 67,7% el 1986 a un 30,9% el 1996.

<sup>5</sup> Vegeu, per exemple, *Yo no he jugado nunca con Electro-L. Alumnas en Enseñanza Superior Técnica*, Carme Alemany, 1992, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, nº 31, Madrid.

plica al seu alumnat qüestions relatives a l'àrea de ciències, es dirigeix a les noies i els pregunta si ho han entès (Martínez Reina, 1993).

D'altra banda, la força socialitzadora de l'escola també recau en la facilitat amb què la infància tendeix a deïficar els continguts escolars i a considerar-los importants i significatius. El missatge social és que les coses importants s'aprenen a l'escola; per tant, en una clara lògica, si quelcom no s'ensenya a l'escola vol dir que no és important. Dolores Juliano (1999, 37) subratlla com sense la intervenció de cap missatge explícit ni de cap acte deliberat, el sistema educatiu contribueix a desvaloritzar el discurs femení, justament, per omissió.

Així, tot i que les dones en l'actualitat presenten proporcions similars a les dels seus companys masculins en els diferents nivells educatius, "Cuando ellas entraron en el mundo académico, se encontraron con que sus saberes, sus experiencias y sus intereses eran ignorados o infravalorados." (Alcalá Cortijo, M<sup>o</sup> Soledad et al. 1998, 119).

I, en aquesta línia, l'alumnat també extreu moltes lliçons de la presència i l'absència de dones en determinades assignatures. «Cuando las ciencias las enseñan exclusivamente hombres, a los alumnos se les transmiten mensajes sobre el sexo y las ciencias. (...) Si no hay mujeres enseñando ciencias *duras* o abstractas, como la física y química, o las matemáticas o el dibujo técnico, esto refuerza otros mensajes que llegan a las chicas relativos a la pertinencia o posibilidad de que tengan éxito en esas áreas.» (Scott, Marion, dins Spender et al. 1993, 139).

Per aquesta autora, les assumpcions educatives sobre les dones es poden resumir en línies generals com: «...que la prioridad principal de las vidas de las niñas -especialmente las niñas de *baja capacidad*- es casarse y formar una familia; que el trabajo remunerado jugará un papel no esencial en sus vidas adultas; que accederán a un trabajo remunerado sólo en campos limitados; que el trabajo que realizan en la fuerza laboral no es importante para la sociedad y sólo es necesario para las mujeres como *dinero para sus caprichos*.» (Scott, Marion, dins Spender et al. 1993, 135). D'aquesta manera, l'escola prepara els nois amb vista a una disponibilitat laboral plena i prepara psíquicament i materialment les noies per assumir determinats rols i per fer determinades eleccions; des de quina professió o ofici volen exercir fins al mateix fet de què han de prioritzar en la vida: l'opció laboral o l'opció familiar. I, les que no interioritzen adequadament aquestes assumpcions hauran, en certa manera, de navegar contracorrent, trampejant les contradiccions.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Òbviament, l'escola o el sistema educatiu també pot no tenir aquestes assumpcions -realment contràries als principis constituents i legals del nostre país-, però una educació igualitària -coeducació- és, desgraciadament, una realitat imprecisa en els centres escolars.

Per aquest motiu, en un document dedicat a l'educació no sexista editat per l'Instituto de la Mujer se sosté que "En definitiva, para muchas mujeres entrar en el mundo laboral es más difícil, no porque ellas tengan carencias, ni siquiera fundamentalmente porque estén discriminadas, sino porque su escala de valores, en muchos casos, hace que no destinen sus energías básicamente a este fin."(AA.VV, 1998). Mentre que els homes, generalment, han estat socialitzats per a una total disponibilitat laboral i, per tant, la carrera professional o la seva dedicació laboral ocupa el centre dels seus interessos i és l'eix del seu projecte de vida, el projecte de vida femení acostuma a ser més ampli, divers i contradictori per a elles.

Quan en els anys setanta al nostre país s'universalitza l'escola, aquesta assumeix aquest imperatiu legal, però no varia el seu model profund «...ens trobem amb aquesta escola mixta, en la qual les discriminacions han canviat de forma, no de contingut» (Santos Guerra 1996, 8). És un espai educatiu masculí que s'obre a la presència femenina: tot i que les escoles mixtes reben nens i nenes perquè segueixin un currículum idèntic, les institucions escolars, i especialment els centres de secundària, tenen una configuració masculina. Per això, Subirats fa ressaltar els avenços aconseguits en el sistema educatiu respecte a la presència femenina, però posa de relleu que el problema actual és que avui cal enfrontar-se a "...un tipus de problema diferent: el manteniment de les formes culturals androcèntriques, com a base general damunt la qual ha estat bastida l'escola." (Subirats, Marina 1999, 15).

Aquesta és una de les dificultats centrals per a l'acompliment dels preceptes legals i constitucionals que encapçalaven aquest treball. Per assolir una igualtat entre homes i dones des de la institució escolar cal entendre la diferència entre una escola mixta i una escola coeducadora. La diferència rau en el fet de no forjar un model que incorpori les dones al món masculí, sinó que més aviat allò que cal és

remoure el mateix model de referència de l'escola, tenint en compte la presència de les nenes. Actualment, per a les nenes i les dones, l'accés a la cultura i a l'educació comporta, en part, l'entrada en un ordre simbòlic i social masculí en el qual no podran fer ús de tota la seva experiència, ja que, en aquest ordre simbòlic, el subjecte instituït com a creador de coneixement i de veritat és únicament masculí.

És a dir, s'ha de modificar el paradigma androcèntric que identifica allò masculí amb allò social per incorporar en el món escolar un paradigma superador de les desigualtats de gènere.

### **Un cas: el món de la ciència i la tecnologia**

En el marc escolar, en l'actualitat, la discriminació sexista no té com a resultat un menor èxit escolar, sinó una devaluació de les possibilitats professionals de gènere. (Subirats, 1988) En aquest sentit, actualment es pot detectar la presència del sexisme sobretot en la diferència d'opcions professionals de nois i noies.

A Catalunya, en dades del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, el percentatge de noies que fan formació professional ha anat augmentant amb el temps, però el curs 1996-1997 era només del 46,1%, fet que mostra que es manté una diferència en el tipus d'estudis triats per sexe. Amb tot, les diferències més greus s'estableixen sobretot en el tipus d'estudis duts a terme. Es constata com persisteix una diferenciació molt acusada entre les opcions dels nois i les noies, de manera que podem parlar encara de professions *femenines* i professions *masculines*. Així, per exemple, en el curs esmentat, als centres públics de formació professional només hi havia el 2,2% de noies matriculades en l'especialitat d'automoció, l'1,7% en la d'electrònica, i el 0,9% en la de metall. La quantitat de nois en les branques considerades *femenines* és igualment mínima. En dades relatives al mateix curs i en els centres públics de formació professional, els nois eren només el 2,1% a moda i confecció, el 3,8% a perruqueria i estètica i el 15% a l'especialitat sanitària (Subirats 1999, 15-16).

Núria Solsona -citant un estudi de Roser Coscojuela-, subratlla com en l'anterior estructura del sistema educatiu, en els estudis de BUP i COU, la segregació no es manifestava fins als 18 anys, en el curs de COU, on el percentatge de noies, l'any 1994, en molts centres va baixar al 20% del total de la classe en les matèries de matemàtiques, física i química. Ara -sosté- amb la progressiva generalització de l'ensenyament secundari obligatori (ESO) a Catalunya, la segregació es planteja ja en l'elecció dels crèdits variables. A l'interval d'edats entre els 12 i els 16 anys, els estudis mostren una segregació pel fet que les noies escullen de manera majoritària les matèries opcionals que són de lletres i els nois les que són de ciències o tecnologia. Això suposa la confecció d'un itinerari curricular en acabar l'ESO que condiciona l'elecció d'estudis posteriors tant per als nois com per a les noies (Solsona, Núria 1999, 49).

Aquesta autora indica que a l'Estat espanyol i a Catalunya les noies tenen un rendiment acadèmic més elevat que els nois i que fins que les ciències no han passat de ser matèria obligatòria a ser matèria opcional amb la reforma educativa, no s'han posat de manifest de

manera tan evident les diferències de gènere en les classes de ciències experimentals. Per a ella, la poca presència femenina a les aules de ciències experimentals és una "renúncia intel·ligent o incapacitat apresada" (Solsona, Núria 1999, 49).

Una *renúncia intel·ligent* en l'aprenentatge social de quin és el lloc de la dona i una *incapacitat apresada* a partir d'una multitud de petits missatges com els indicats per diferents estudis<sup>7</sup> que constaten l'absència de models femenins en la producció científica i la inseguretat que pot suposar la renúncia al paper i als valors assignats al gènere femení davant la imatge freda de la ciència, objectiva, neutra i impersonal<sup>8</sup>. Tot això en un context de dificultats per part de moltes empreses per contractar a dones per a tasques tècniques i de responsabilitat.

Així, per exemple, analitzant els missatges dels llibres de text de matemàtiques, Dolors Busquets els qualifica de sexistes, ja que aquests obliden la vinculació dels continguts matemàtics a la vida quotidiana de les nenes, noies i dones, i a través de les poques al·lusions que fan al sexe femení ofereixen models dotats d'un escàs valor social, i en molts casos transmeten una imatge d'infravaloració de les capacitats femenines respecte del pensament matemàtic. Aquesta autora assenyala com la construcció dels aprenentatges matemàtics a partir de les mateixes activitats quotidianes permet a l'alumnat, nois i noies, identificar-se amb els coneixements i convertir-los en quelcom de propi i útil tant per a un o una mateixa com per a l'intercanvi amb els altres. Busquets subratlla la influència dels missatges i models que aquests llibres transmeten sobre l'alumnat que els utilitza, que mostra un alt nivell d'interiorització (Busquets, Dolors 1992, 18-20).

Finalment, les noies que han estudiat algunes especialitats de formació professional que tenen poca presència femenina, després es troben que no són acceptades per ocupar els llocs de treball per als quals s'han preparat<sup>9</sup>. O les alumnes d'estudis tècnics a la universitat s'expliquen a si mateixes dient que elles sempre han estat ...estranyes.

<sup>7</sup> Veure, per exemple, Alcalá Cortijo, M<sup>a</sup> Soledad et al., 1998.

<sup>8</sup> En aquest sentit, Marion Scott sosté que "...el proceso de alejar a las niñas de la ciencia empieza mucho antes de que entren en la escuela secundaria. Adopta la forma de alentarlas parcialmente a relacionarse con lo personal y subjetivo, mientras que los niños empiezan a luchar con lo impersonal y objetivo." (Scott, Marion dins Spender et al. 1993, 151).

<sup>9</sup> Veure Alemany, Martín i Tarrés (1998) La difícil inserció professional dels joves metropolitans, Diputació de Barcelona. En aquest estudi també es mostren qualitativament els efectes contraris: la penalització que s'imposa a les noies que opten per ser 'disponibles laboralmente'.



Un adjectiu que mostra clarament com la seva elecció cap al món professional i en una opció tècnica masculinitzada implica una vivència de si mateixes a partir d'una ruptura transgressora del model de gènere.<sup>10</sup>

### **Conclusions (en un context d'atur estructural)**

Diferents fenòmens socials són indicadors del fracàs de l'acompliment d'un objectiu d'igualtat entre les persones a la nostra societat.

Les dades estadístiques mostren una realitat radicalment desigual en raó de gènere en el mercat laboral i en els nivells de formació que segregen la població cap a opcions més o menys valorades laboralment. Aquesta desigualtat és sostinguda per un sistema educatiu que pren la coeducació com a objectiu prioritari i que manté, sobretot en els nivells posteriors a primària, un patró no revisat de docència que reforça el sistema androcèntric actual que impulsa les dones cap a les feines de la llar i les opcions menys valorades del mercat de treball i els homes cap a una identitat centrada en la producció.

En aquest context de prevalença del model androcèntric, l'atur està posant en qüestió les identitats de gènere. Actualment, l'atur està fent entrar en crisi la identitat masculina mentre les persones socialitzades en masculí són educades sota un patró que no preveu cap altra possibilitat vital que la dels homes com a *breadwinners*. I l'atur està negant aquest destí social a moltes persones.

Així, l'impacte de l'atur -més enllà de les manifestacions de frustració i depressió de les persones afectades- és clarament diferencial, quantitativament -com ja hem vist- i qualitativament, per raons de gènere. Mentre que els homes expressen el seu sentiment d'inutilitat, associat a una imatge socialitzada del que ha de ser i fer un home -ser cap de família, proveir la llar, etc.-, les dones manifesten angoixa i malestar com a reflex del temor a no tenir independència econòmica, a dependre de tercers. En les dones joves es pot observar el fantasma a *no sortir de casa*, ja que són noies que s'han format amb la idea de l'educació com a camí cap a la inserció professional i amb la voluntat de ser joves actives<sup>11</sup>. Elles no expressen cap sentiment d'inutilitat ni se senten improductives, ja que la socialització en femení associa a la seva identitat de dones molt més elements que els vinculats al treball productiu.

---

<sup>10</sup> Alemany, 1992, pàgs. 34-35.

Les situacions intermitents o permanents d'atur sembla que poden estar provocant una crisi de la identitat de gènere. Una circumstància del mercat laboral que, inesperadament, potser està conduint a esquarterar el model *breadwinner* i a debilitar la socialització masculina vers la disponibilitat laboral.

En el futur caldrà veure si aquesta haurà estat una oportunitat per a transformar l'actual model fonamentat en la desigualtat entre dones i homes.

### Bibliografia

- ALCALÁ CORTIJO, M<sup>o</sup> SOLEDAD et al. (1998), *Hacia una orientación profesional no sexista*, Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Colección Temas transversales n<sup>o</sup> 3 Educación para la igualdad de oportunidades. Pamplona.
- ALEMANY, CARMÉ (1992), *Yo no he jugado nunca con Electro-L. Alumnas en Enseñanza Superior Técnica*, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, n<sup>o</sup> 31, Madrid.
- ALEMANY, CARMÉ; MARTÍN, ESTHER I TARRÉS, ANNA (1998) *La difícil inserción profesional dels joves metropolitans*. Diputació de Barcelona.
- ASTELARRA, JUDITH ET AL. (1999), *Les dones al Baix Llobregat*. Consell Comarcal del Baix Llobregat i UAB.
- BUSQUETS, DOLORS (1992), *Sexisme i matemàtica. Dins Educació no sexista i Reforma, monogràfic de Perspectiva escolar*, núm. 167. Barcelona: Rosa Sensat.
- GREIFF, MATTS (1999), «Trabajo retribuido y desempleo entre las mujeres durante la crisis de los años treinta en Suecia». Dins *Entre la exclusión y el trabajo, publicat a Historia, Antropología y Fuentes orales*, núm. 21. 1999 (2<sup>a</sup> època). Barcelona.
- JULIANO, DOLORES (1999), «Epistemologia feminista i pensament complex». Dins *El femení com a mirall de l'escola*, col·lecció Monografies núm. 4, Ajuntament de Barcelona i Institut d'Educació. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÀNGEL (1996), «Aprentent a cedir. Currículum ocult i construcció del gènere». Dins *Guix*, núms. 225-226, pàgs. 5-12, juliol-agost 1996.
- SOLSONA, NÚRIA (1999), «El trànsit dels sabers científics a la realitat coeducativa a la classe de ciències experimentals». Dins *El femení com a mirall de l'escola*, col·lecció Monografies núm. 4, Ajuntament de Barcelona i Institut d'Educació. Barcelona.

---

<sup>11</sup> Òbviament, actives econòmicament, tal i com està conceptualitzat en les dades censals, ja que elles ja se'n senten, de persones actives.

*La socialització vers la disponibilitat laboral*

---

- SPENDER, DALE I SARAH, ELISABET (1993), *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona : Paidós Educador.
- SUBIRATS, MARINA I BRULLET, CRISTINA (1988), *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. Serie Estudios, nº 19. Madrid.
- SUBIRATS, MARINA (1999), «Nois i noies a l'escola: la urgència de la coeducació». Dins *El femení com a mirall de l'escola*, col·lecció Monografies núm. 4, Ajuntament de Barcelona i Institut d'Educació. Barcelona.
- TORNS, TERESA; CARRASQUER, PILAR I ROMERO DÍAZ (1995), *El perfil socio-laboral del paro femenino en España*, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, nº 43. Madrid.
- AA.VV (1998), *Cómo orientar a chicas y chicos*, Cuadernos de Educación No Sexista nº5 del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

