

Propuestas para una orientación con perspectiva de género

Trinidad Donoso-Vázquez¹

Universitat de Barcelona. Coordinadora GrediDona

Ponencia presentada en el simposium del I congreso internacional e interuniversitario *Orientación Educativa y Profesional. Rol y retos de la orientación en la universidad y en la sociedad del siglo XXI*. Málaga, 20 octubre, 2012.

Orientación y género

Quiero comenzar de una forma muy académica, voy a recoger los términos del título de esta ponencia e intentar conceptualizarlos.

La primera parte del título ya me ha presentado algunos problemas. ¿Qué es Orientación educativa?

A pesar de su desarrollo, extensión por las publicaciones que la sustentan, legislaciones que se hacen eco del concepto y diversidad de aplicaciones, estrategias y recursos elaborados para llevarla a cabo –pueden comprobarse solo los blogs dedicados al término en la web- ; la conceptualización de la orientación sigue apareciendo con cierta imprecisión y ambigüedad (Molina, 2004).

Al lado del término encontramos las modalidades que puede adquirir: escolar, profesional, vocacional, laboral, educativa... y otros. Cada una de ellas acompañada de autores de referencia y de las especificaciones que podrían tener.

Para mi propósito y el desarrollo que voy a seguir adopto un enfoque integrador, capaz de considerar todas las clases y tipos. En este sentido presentaré dos definiciones relevantes con esta mirada aún sabiendo que dejo una gran cantidad de otras fuera de este espacio, pero no es el objetivo que tengo encomendado ni el que me he planteado bucear sobre la conceptualización de la orientación, sino simplemente es un punto de partida para avanzar y definir mi tesis que presentaré más adelante:

¹ trinydonoso@ub.edu

“Orientar es, fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre” Rodríguez (1988:11)

La orientación es *“un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida”* Bisquerra (1998:9),

Guiar, conducir, clarificar, ayudar son los términos que sobresalen. Sin embargo yo voy a clasificar la orientación dentro de las profesiones de encuentro, partiendo de un autor muy antiguo y muy querido que no ha perdido vigencia, Rogers (1986). Como profesión de encuentro se caracteriza por una relación persona a persona, en que la que orienta, tiene conciencia de sus experiencias, de su identidad, de sus vivencias y si es necesario, las puede comunicar en la misma forma. La profesión de encuentro se base en la relación de cuidado proporcionado por personas significativas con las que la persona interactúa a lo largo de su vida y esa relación de encuentro lleva en sí misma un potencial proceso de crecimiento. (Vaquero, Carrero, García Bacete, 2008)

Como profesión de encuentro adquiere especial relevancia en primer término la persona que establece la relación. Sea cual sea la modalidad que asuma o el colectivo al que atienda, sea la intervención del tipo que sea, lo que prevalece es que la orientación es primero un *“encuentro”* entre una persona que orienta y las personas orientadas y esa relación marca todo el proceso posterior. Por lo tanto, la persona que orienta, es desde este enfoque, más importante que las técnicas que se empleen y las estrategias que se posean. La identidad integrada de esta persona, la coherencia, la conexión íntima consigo misma, la asunción axiológica que viva y por la que se actúa, son los elementos que primero se ponen en juego, que se desplazan ante el proceso, que invaden

toda las actuaciones y que son sumamente sensibles a las miradas de las personas orientadas.

Por eso no me sitúo en ninguna de las modalidades de orientación que he nombrado al principio y he escogido unas definiciones integrales de ella. Cualquier modalidad que adquiera la orientación, está bañada por este enfoque, *ser un encuentro entre subjetividades*.

El segundo término no me ha resultado más fácil al intentar ajustar una definición a mis intereses. ¿Cómo se entiende la perspectiva de género? Una gran cantidad de científicos dentro de las áreas de humanidades y sociales han reconocido y recogido la teoría del género porque ofrece tanto una descripción, como una explicación de sus causas y consecuencias junto con la prescripción de estrategias para superar la subordinación de las mujeres por medio del patriarcado. Para Castells (1999) el patriarcado es la estructura básica de todas las sociedades. *“Este se caracteriza por la autoridad, impuesta desde las instituciones, de los hombres sobre las mujeres y sus hijos en la unidad familiar. Para que se ejerza esta autoridad, el patriarcado debe dominar toda la organización de la sociedad, de la producción y el consumo a la política, el derecho y la cultura. Las relaciones interpersonales y, por tanto, la personalidad, están bien marcadas por la dominación y la violencia que se originan en la cultura y las instituciones del patriarcado”* (Castells, 1999: 159)

Siguiendo a Joan Scott un uso puramente descriptivo del término género puede impedir el avance de una nueva forma de mirar y estructurar la realidad. Para Scott el término género implica dos conceptualizaciones, una ligada al elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en la diferencia sexual y el otro como *“el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder”* (Scott, 1996).

El género actúa conjuntamente e interrelativamente en varias dimensiones de la vida social: en el orden simbólico y relacional, en el orden normativo que expresa las interpretaciones de los significados de los símbolos, en el orden institucional y en el orden de la identidad. (Bonan y Guzman, sin fecha)

Para Lagarde (1997) la perspectiva de género *“tiene como uno de los fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres”* (Lagarde, 1997:13)

Voy a plantear mi primera tesis:

Lo más constitutivo del ser humano es la consciencia y el reconocimiento de la diferencia sexual. La diferencia sexual lleva a unas operaciones diferenciadoras establecidas, sistemas categoriales, que a su vez producen significados de género. Esta consciencia de la sexualidad es la que conecta a cada persona con el mundo.

Es a través del cuerpo donde comienza nuestra interrelación con el mundo y nuestro pensamiento, nos incardinamos en el mundo gracias a nuestra sexualidad, como diría Rossi Braidotti (2005).

Incluir la perspectiva de género en la orientación conduce a dilucidar cómo actúa el poder en las múltiples manifestaciones en que resuena en la vida social y cómo ha actuado ese poder en la discriminación más antigua por razones biológicas. Representa además una oportunidad para romper las estructuras asociadas a otras discriminaciones como son la raza, la etnia, la clase.

¿Le interesa el género a la orientación? Mejor deberíamos preguntarnos ¿cómo podría no interesarle? ¿cómo podría no interesar a una disciplina entrelazada con el mundo social el sistema de poder que define nuestra conducta, las maneras en que nos relacionamos, lo que está prohibido o permitido, los factores económicos que nos envuelven y por ende la política?

Mi segunda tesis. Si la orientación es una profesión de encuentro y ese encuentro se produce entre subjetividades, ¿Cómo se puede ser profesional de la orientación sin haber asumido la conciencia de las imposiciones de género en uno mismo? ¿No transmitirá entonces las imposiciones sobre ella misma en la relación que establece?

Orientación sin género

La perspectiva de género ha entrado en la educación, es innegable, todo el mundo cree poder decir algo o manifestarse en relación al tema. Pero desafortunadamente no siempre su introducción se ha hecho con conocimiento profundo de lo que significa. El género en educación se ha tergiversado muchas veces, otras se le ha vaciado de contenido y otras ni siquiera se ha tenido en cuenta. En el caso de la orientación creo que es más palpable todavía. No he encontrado artículos académicos sobre la formación en género para profesionales de la orientación, exceptuando algún ejemplo dentro de una asignatura en algún máster, (Padilla-Carmona y Romero Rodríguez, 2010) eso es todo. Puede que en estos momentos adolezca de mayor ignorancia este profesional que el personal docente, aunque no se trata de hacer un concurso de ignorancia y seguramente no sea un análisis exhaustivo el que presento en estos momentos.

Los programas de orientación profesional, vocacional o de toma de decisiones hay que considera que han sido los más permeables a la perspectiva de género, aun cuando a la luz de nuevos resultados e investigaciones deberían renovarse. No es difícil encontrarse en un programa de orientación sociolaboral con elementos como “dispensar un trato no diferencial a chicos y chicas” (Santana, 2003). Me pregunto, a estas alturas cómo podemos seguir manteniendo que el trato ha de ser no diferencial cuando la situación de partida y la realidad vivida es bien diferente. Pero es indudable que la bibliografía a este tema es substancial.

No pretendo ser exhaustiva con los ejemplos que a continuación cito sobre las consecuencias de una orientación exenta de la perspectiva de género, escogeré elementos que me parecen significativos a modo de reflexión de los efectos de negar el género o emplearlo de forma atolondrada o incorrecta.

La persona que orienta en los centros escolares

Para presentar los ejemplos voy a utilizar un estudio de Angel Boza y otros sobre roles y funciones de la orientación (2007) a fin de que quede palpable que las actuaciones y ejemplos que presento del profesional de la orientación están fundamentadas. *“El rol de dinamizador de estructuras, dinamizador de*

entidades o estructuras institucionales. Supone un conocimiento de las mismas, de su historia, de sus normas ... y rutinas, por un lado; pero, por otro lado, también supone el dominio y la puesta en práctica de las habilidades necesarias para ser capaz de insertarse en la estructura, adquirir cierto grado de autoridad ... dentro de la misma y, desde esa postura, remover los cimientos de la misma hacia posiciones innovadoras y de cambio positivo” (Boza et al, op. Cit:115)

La institución escolar necesita realizar muchos cambios para adoptar la perspectiva de género, tanto en el currículum, como en los materiales, la organización escolar, la metodología docente, la gestión de los espacios, etc. Orientadoras y orientadores en los centros escolares parecen tener ceguera de género para ayudar e intervenir en este sentido. Sus actuaciones dejan fuera de su responsabilidad todo el entramado de la dinámica que se vive en las escuelas. Todavía detectamos la ausencia real de la perspectiva de género en los centros escolares (Red consultores, 2004; Rebollo et al 2011). No he encontrado informes sobre las prácticas llevadas a cabo desde la orientación para paliar estos problemas.

Algunos ejemplos de la intervención por programas.

“El rol de diseñador de programas, como experto en programación de intervenciones orientadoras...el rol de aplicador de programas, como profesional encargado de aplicar determinados programas específicos (si no, los aplicarían los tutores) a grupos de alumnos (por ejemplo, un programa de adquisición de habilidades para la toma de decisiones)” (Boza et al, op. Cit: 116).

Voy a citar dos ejemplos, los programas de educación emocional, ampliamente extendidos y desarrollados y los de aprender a pensar o desarrollar el pensamiento crítico.

No haré una relación de los programas de educación emocional existentes ni conocidos, quiero reflexionar sobre la ausencia de perspectiva de género en ellos. Los contenidos que se barajan son equivalentes para chicos y chicas o niños y niñas, programas la mayoría de las veces implementados en el marco

escolar. Sin embargo, las competencias emocionales de partida de chicos y chicas son diferentes, en este como en casi todos los casos, y a los chicos se les promueve el saber comprender, aceptar y expresar sus emociones, algo que les ha de conducir a una mayor autoconciencia emocional, de acuerdo, mientras que a las chicas no se les promueve el eliminar impostaciones exageradas de reacciones emocionales y sentimentales. Debe ser porque se las considera con más “naturaleza” emocional, pero obviamente salen perdiendo, porque esto las va a conducir a percibirse como seres emocionales no como seres con competencia emocional. Podría seguir hablando de estos programas en cuanto a otros elementos como la asertividad y la autoestima, también tratados ampliamente, pero creo que como ejemplo es suficiente.

Los programas de enseñar a pensar o desarrollar el pensamiento crítico adolecen en principio de algunos elementos ya especificados en el párrafo anterior. No consideran el diferente punto de partida de niños y niñas, en cómo captan y transforman la realidad. La conciencia crítica proviene de la conciencia histórica, la conciencia participativa y la conciencia en cuanto a posibles modelos de organizar esa realidad. En el caso de las chicas no pueden tener una conciencia histórica porque la invisibilización de las aportaciones culturales de las mujeres sigue siendo todavía invisible. En cuanto a los modelos organizativos tanto en las instituciones como en la sociedad en su conjunto queda claro quien ocupa los puestos de poder (Mirayes,2006). Si nos situamos en la conciencia participativa habría mucho que decir en cómo y cuándo se les da la palabra a las chicas y cómo se desarrolla el discurso en las aulas, no solo es cuánto tiempo tiene alguien la palabra sino la fuerza o la atención que se le concede (Ballarin, 2008).

Estos dos ejemplos demuestran que la perspectiva de género en cuanto a tener en cuenta el punto de partida, la realidad generizada de chicos y chicas, no ha sido considerada.

La orientación en el asesoramiento al profesorado

“El rol de asesor de profesores, caracterizado como profesional con conocimientos y experiencia en orientación capaz de dar respuesta a situaciones educativas complejas en forma de sugerencias, orientaciones,

procedimientos o materiales dirigidos a otros profesores...El rol de consultor, entendido como persona especialista en psicopedagogía a la que pueden acudir profesores, padres y alumnos a pedir parecer u opinión” (Boza et al, op. Cit: 113)

En el asesoramiento al profesorado la orientación debería ser clave para poder romper estereotipos que a pesar de los años transcurrido en una aparente igualdad permanecen muy arraigados, estereotipos que crean unas expectativas en el profesorado en función del género. Tomaremos como ejemplo la controvertida diferencia de género en función del rendimiento que está en estos momentos en la moda y cómo las diferencias siguen marcadas por comportamientos diferenciales del profesorado en función del género.

En los estudios de Warrington y Younger (2002), sobre las estrategias de educación segregada entre chicos y chicas, el análisis cuantitativo de las interacciones en el aula pone de manifiesto como en todas las clases segregadas (matemáticas) el profesorado tendía a dirigir más preguntas a las clases de los chicos que a las de las chicas, mientras que en las asignaturas mixtas de geografía, las chicas eran preguntadas el doble que los chicos. Del mismo modo, en estas clases las chicas hacían el doble de preguntas que los chicos. En las clases segregadas de chicos se dieron más intervenciones del profesorado para apoyar el aprendizaje en matemáticas que en las clases de chicas. El estudio concluye sobre la incidencia que tienen las expectativas del alumnado y del profesorado que participan en clases segregadas en el rendimiento e interroga sobre el papel de las expectativas del profesorado en la reproducción de estereotipos de género, más allá de la organización escolar (mixta o segregada). En este sentido cualquier modificación organizativa puede generar los efectos contrarios a los esperados si no hay una modificación sustancial de las expectativas del profesorado en cuanto a la reproducción de los estereotipos de género.

Orientación universitaria

“El rol de diseñador, recopilador o difusor de materiales, es decir, constituirse en una especie de banco de recursos de orientación y tutoría” (Boza et al, op. Cit: 116).

Los planes de acción tutorial en las universidades han realizado un impulso considerable y están generalmente implantados en toda nuestra realidad. La cuestión que se nos presenta es ¿son sensibles al género unos planes que deberían estar marcados por la acción orientadora? Tengo serias dudas.

En un estudio que dirigí aparecieron de una manera muy clara las barreras internalizadas en la población femenina universitaria (Donoso, Figuera, Rodríguez, 2011) Entre ellas sobresalía el miedo a la evaluación negativa. Las chicas, puntuaban más alto de una manera estadísticamente significativa en relación a los chicos de la muestra. Las diferencias están relacionadas estrechamente con «el qué dirán los otros» y miedo «a que la gente te evalúe». Además, los resultados de la fase cuantitativa y cualitativa se complementan. Las participantes de los grupos de discusión afirman que a las mujeres les preocupan más las críticas y son más sensibles a la mirada del otro. También consideran que a las mujeres se les perdonan menos los errores, sobre todo si se equivocan cuando ocupan cargos de poder.

Sabemos que la angustia o ansiedad mediatiza (Donoso y Figuera, 2007) la relación entre aspiraciones y conductas, es decir, entre aspiraciones y posibilidades de logro; esta angustia emerge como una barrera interna de las mujeres que obstaculizará tanto el acceso al mercado de trabajo como su desarrollo posterior. Sin embargo tanto este tema, como otras de las barreras estudiadas, el papel del liderazgo femenino y la percepción diferenciada de roles en el mundo laboral (2009) de cara a contrarrestar sesgos, no suelen aparecer en las acciones de orientación universitaria.

Propuestas para una orientación con perspectiva de género

No queremos situar nuestras aportaciones en recursos, programas, acciones concretas, sino plantearlas en un sentido amplio, intentando contestar a la pregunta ¿cuales creemos que son los elementos fundamentales que deben

caracterizar una orientación del futuro que tenga en cuenta la diferencia sexual?

En los 90, Murray y Glen comentaron que aunque la ignorancia sistemática en la orientación de la perspectiva de género había comenzado a diluirse, su inclusión en el quehacer profesional deber ser asumida con claridad y conciencia disciplinaria, profesional y personalmente **“ya que el no hacerlo sería inevitablemente una invitación al desastre”** (citado en Villareal, 2001:53)

¡Hace más de dos décadas! ¿Cuántos cambios podemos mostrar desde entonces en nuestra realidad en el campo de la orientación relacionados con su asunción de una perspectiva de género? Me temo, que como ya he comentado exceptuando los loables intentos en la orientación profesional, poco podemos decir, creo que nos hemos quedado atrás de otras disciplinas.

La inclusión de temas de género dentro de la Pedagogía y grados educativos ha sido una cuestión de extrema importancia para los académicos feministas (Biglia (2011) La inclusión en la Ley española de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Ley Orgánica n^o 1/2004) se declara que « Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal.». Sin embargo, la ley no especifica qué tipo de medidas se han adoptado ni el control de ellas. Más de ocho años más tarde desde la aprobación de la ley, en los planes de estudios de la mayoría de grados universitarios todavía no están incluidos los temas obligatorios relacionados con la perspectiva de género.

Por lo tanto, muchos autores creen que «A pesar de todos estos años de investigación y producción de materiales y recursos didácticos, (...) la introducción y la aplicación de la perspectiva de género sigue confiando en la voluntad de los profesores interesados» (Romero-Díaz y Abril-Morales, 2008: 42), -aunque las autoras se refieren a formación del profesorado la generalización es más que válida- situación que, de acuerdo con Baudino (2007), es bastante similar en la zona francófona y, en nuestro contexto, se reproduce en el nivel universitario, donde la importancia del género es en su

mayor parte no reconocida. De hecho, «los descriptores actuales utilizados para identificar las diferentes áreas de conocimiento no incluyen explícitamente entre los tópicos el del género, por lo que su inclusión se convierte en una cuestión de elección individual de los profesores» (Ferrer y Bosch, 2005: 265)

Tres propuestas hago para una orientación con perspectiva de género.

- Orientación desinformadora

Una de las principales funciones de la orientación es la de formación. Una formación que se desempeña en una variedad amplia de contextos y situaciones: en los centros educativos formales y no formales, en los programas de orientación, acciones de asesoramiento, etc.

El profesional de la orientación necesita profundizar en qué, cómo y a través de qué se realiza la transmisión de conocimiento. La transmisión de conocimiento no es meramente una transmisión de contenidos, pasar de un recipiente a otro, es un encuentro entre dos personas o una persona y un grupo, donde el profesional genera una predisposición que permite, desde pequeñas unidades de información, sean estrategias, habilidades, procesos, destrezas, activar una complejidad de elementos cognitivos, afectivos y conductuales de la persona, a partir de las cuales recrea esas unidades para sí mismo y para el contexto donde tiene que desarrollarlos de forma efectiva.

Este proceso de transmisión de conocimiento tendría que estar marcado por la duda (Morin, 2001). Duda de lo que sabe y duda del conocimiento social acumulado. Duda de los contenidos, conceptos y categorías imperantes en los procesos formativos establecidos. La persona orientadora debe interpelar de manera continua al conocimiento considerado válido por dos cosas:

- 1) Porque este conocimiento es fruto de una realidad histórica marcado por las discriminaciones y sometido a unos valores y creencias interesados.
- 2) Porque las posiciones ante cualquier temática son inconmensurables y el diálogo está contaminado ya que el poder y las jerarquías siempre están presentes. Contra ellos, un poder y una jerarquía que predispone a la homogeneización de posturas y de miradas se ha posicionado siempre el feminismo alertando de la reducción de posiciones a una dominante.

Una postura que intenta encontrar las otras miradas, las voces ocultas u ocultadas. Esto requiere un respeto a la complejidad de miradas, no buscando la integración, sino una perspectiva de convergencia de conocimientos parcelados (Japiasseu 1976, citado en Bonan y Guzman op. Cit.)

- Orientación transgresora

No creo que haya otra manera de entender la introducción de la perspectiva de género sin caer en falsos apaños. El género es una categoría analítica subversiva (Cobo,2008), busca romper con las estructuras establecidas, romper el contrato sexual (Pateman, 1995) a partir del cual se estructura la sociedad en jerarquías de poder. Busca desestabilizar unos valores arcaicos imperantes y recuperar otros, presentes en la esfera privada, desprovistos de valor económico y poder. Entre ellos el valor del cuidado. El desarrollo humano necesita sobre todo del cuidado que recibimos de las personas con las que estamos vinculadas afectivamente (Gilligan, 1985). Una sociedad de espaldas al cuidado no es concebible, aunque sí es un futuro posible e incierto en un mundo donde la juventud no apuesta por esta ética, entre otras causas por falta de formación. Pero seguimos siendo por encima de todo una especie que necesita cuidados y son estos los que mantienen la calidad de vida de una sociedad y la cohesión de ella, además del progreso (Prats y Martinez, 2000; Hurtado, 2011).

La orientación transgresora aspira a redefinir las reglas del juego, de lo público y lo privado, de valor del éxito, de la sostenibilidad de la vida, de las relaciones entre cercanos y extranjeros. Todas las reglas por las que ha sido constituida la modernidad.

- Orientación “rarita”

Y por último ha de ser una orientación “rarita” (Pié Balaguer, 2009). Se enfrenta al sistema pedagógico que es por definición normalizador, históricamente reproductor del imaginario social y por tanto, con imposiciones heterosexuales. Tener en la mente estrategias para acabar con la normatividad heterosexual obliga, a este tipo de orientación, a “mirar de cabeza para abajo”, revisar el orden relacional y simbólico de la vida social y el significado de los símbolos en el orden institucional y político. (Bonan, Guzman, op. Cit.). Quiere dar la vuelta

a la perspectiva moralista que se pasea por los centros educativos sobre las niñas y mujeres, centros donde se sigue jugando al “*compórtate*” en ellas y “*vete de clase*” en ellos (Ballarin, 2008). Los discursos dicen mucho. Y ha de ser “rarita” para darle a las diferencias, todas, sobre todo a la más histórica y que es la mayor fuente de desigualdad, la sexual, un lugar privilegiado.

Quiero cerrar con tres puntos:

1. La orientación no es neutra porque el encuentro entre subjetividades nunca es neutro y porque en su esencia está el aspirar a transformar.
2. Si la orientación adolece de perspectiva de género es una más de las -¿acciones, procesos, disciplina?-donde se ejerce el poder político. Un poder que excluye a unas e incluye a otros, y por generalización, excluye a unos grupos e incluye a otros. Hoy ya conocemos que el poder no está solo en manos del gobierno o del estado, que gobierno y estado se ayudan de instituciones intermedias como puntos de apoyo para apuntalar sus valores. La orientación no es inmune a esta dinámica.
3. La orientación sin perspectiva de género se convierte en una forma más, no solo de ejercer el poder, sino de ejercer violencia contra los cuerpos.

“La voz de las mujeres es críticamente importante para el futuro del mundo, no sólo para el futuro de las mujeres” (Amartya Sen, premio nobel de economía, 2002:174).

REFERENCIAS

- Ballarin, P. (2008) Retos de la escuela democrática. En Rosa Cobo (ed.) *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (Paginas 151-186). Madrid: Catarata.
- Baudino, C. (2007). Review of recent literature on gender inequalities in teaching methods and peer relationship management in the French-speaking area. In Education for all global monitoring report 2008: Education for all by 2015: Will we make it?. UNESCO. Recuperado 6, 2011, from <http://academos.ro/sites/default/files/biblio-docs/269/155506e.pdf>.
- Biglia, B. (2011). Feminisms and psychology in the contemporary Spanish state. En Alexandra Rutherford, Rose Capdevila, Vindhya Undurti & Ingrid Palmay (Eds.), *Handbook of international feminisms, international and cultural psychology* (pp. 83-107). New York: Springer.

- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bonan, C. Y Guzmán, V. (sin fecha). *Aportes de la teoría de género a la comprensión de las dinámicas sociales y los temas específicos de asociatividad y participación, identidad y poder*.
<http://www.cem.cl/pdf/aportes.pdf>.
- Bosque, I. (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*.
[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000040.nsf/%28voanexos%29/arc_h50C5BAE6B25C8BC8C12579B600755DB9/\\$FILE/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000040.nsf/%28voanexos%29/arc_h50C5BAE6B25C8BC8C12579B600755DB9/$FILE/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer.pdf).
- Boza Carreño, A.; Toscano Cruz, M. y Salas Tenorio, M. (2007) ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *XXI, Revista de Educación*, 9: 111-131.
- Braidotti, R. (2005) *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Castells, M. (1999) La era de la información. *Economía, sociedad y cultura. Vol II El poder de la identidad*. Mexico: Siglo XXI.
- Cobo, R. (2008) El género en las ciencias sociales. En Lorenzo, P.; Maqueda, M.L. y Rubio, A (pags. 49-59). *Genero violencia y derecho*. Valencia: Tirant lo blanch
- Donoso Vazquez, T.; Figuera Gazo, P.; Rodríguez Moreno, M.L. (2009). Modelos sociales y mercado laboral: un estudio con alumnado universitario. *Prisma Social. Revista de Ciencias sociales*. Nº 2. <http://www.isdfundacion.es/publicaciones/revista/>.
- Donoso, T.; Figuera, P. Y Rodríguez Moreno, M.L. (2011) Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto 2011: 187-212. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-021
- Donoso, T.; Figuera, P.(2007) Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5, 11 :103- 124. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=11>.
- Ferrer, Victoria, & Bosch, Esperanza (2005). Estudios de género y psicología: Algunas reflexiones sobre el estado de la cuestión en nuestro país. In Maquieira, P.; Crespo, V. ; Gallego, M.T. ; Romero, O.; Ortega, M.y Pérez, P. (Eds.). *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI* (págs. 259-273). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Gilligan, C. (1985). *La Moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México, D.F. : Fondo de Cultura económica.
- Hurtado García, I. (2011). Una propuesta transgresora. *Cuadernos de pedagogía*, Nº 414, 62-64
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo*. Madrid: Horas y Horas
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, nº 313 de 29/12/2004, Referencia: BOE-A-2004-21760 (pp. 42166-42197). Retrieved October 24, 2011, from http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2004-21760.

- Mirayes, A. (2006) Multiculturalismo, feminismo y educación. En Rosa Cobo. (ed.) *Multiculturalidad, feminismo y educación*. (págs.34-54).Madrid: Catarata, paginas
- Molina Contreras, D.L. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*, Número 33/6 bajado en mayo 2012.
- Morin, E. (2001). *Los siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Padilla-Carmona, M.T. y Romero Rodríguez, S. (2010) Experiencia de formación en orientación educativa y profesional desde una perspectiva de género. En Vázquez Bermúdez, Isabel (coord.) *Experiencias docentes en postgrados: Implantación del Máster en estudios de género y desarrollo profesional*. (págs. 111-119).
- Pateman, C. (1995) *El contrato sexual*. Rubí: Anthropos.
- Pié Balaguer, A. (2009) De la teoria queer i les altres maneres de pensar l'educació. *Temps d'educació*, 37, 253-270.
- Prats Gil, E. y Martínez Martín, M. (2000). *La intervenció pedagògica sobre el medi per al tractament del racisme y l'heterofòbia*. <http://www.redined.mec.es/mostrar.php?registro=26953>.
- Rebollo, M.A.; García Pérez, R.; Piedra, J. Y Vega, L. (2011) Diagnóstico de la cultura de género en educación. Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto: 521-546. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035.
- Red consultores (2004). *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Instituto de la Mujer.
- Rodríguez, M. L. (1988). *Orientación educativa*. Madrid: CEAC.
- Rogers, C.R. (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Romero-Díaz, Alfonso, & Abril-Morales, Paco (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil. *REIFOP*, 11(3), 43-51.
- Santana, C.M. (2003). Análisis de la orientación y educación sociolaboral desde una perspectiva de género. Algunas consideraciones para la intervención. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 14, Nº 2, 2003 , págs. 97-104.
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (págs.265- 302). PUEG, México..
- Sen, A. (2002) Population and Gender Equity. *Journal of Public Health Policy*. Vol 22. Nº 2, 169-174.
- Vaquero, A.; Carrero, V. y Garcia Bacete, F. (2008). *Encuentro y pilotaje educativo: los lazos afectivos en educación*. Trabajo de investigación programa doctorado UJI. Inédito.
- Villareal Montoya, C. (2001) Profesionales de orientación y la perspectiva de género en Costa Rica. *Educación*, septiembre, vol. 25, 2: 49-58.
- Younger, M.; Warrington, M. (2002). Single-sex teaching in a coeducational comprehensive school in England: An evaluation based upon students' performance and classroom interactions. *British Educational Research Journal*, 28 (3), 353-374.