

13



Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género

*Supranational organizations and policies:
perspectives from higher education and gender equality*

Ainhoa Resa Ocio*; **Teresa Rabazas Romero****

DOI: 10.5944/reec.37.2021.27793

Recibido: **29 de junio de 2020**

Aceptado: **10 de septiembre de 2020**

*AINHOA RESA OCIO: Graduada en Pedagogía por la Universidad del País Vasco y Máster en Investigación en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad realiza los estudios de Doctorado en Educación dentro del Departamento de Estudios Educativos de la UCM. Su tesis trata sobre la formación inicial del profesorado y la igualdad de género. Es miembro del Grupo de Investigación «Claves históricas y comparadas de la Educación. Género e identidades» y participa en el proyecto europeo SUPERA (Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia). **Datos de contacto:** e-mail: aresa@ucm.es

TERESA RABAZAS ROMERO: Profesora Titular de Universidad del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la mencionada universidad con la obtención de Premio Extraordinario de Doctorado. Actualmente, es directora del grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid «Claves históricas y comparadas de educación. Género e identidades» (Ref.: 941322), el Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» y la Colección Pedagógico Textil Complutense. Forma parte de la red de Nodos del proyecto europeo SUPERA (Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia). **Datos de contacto: e-mail: rabarom@ucm.es

Resumen

Nos encontramos en un momento en el que la igualdad de género se entiende como una cuestión de derechos humanos y de justicia social. Por ello, en el marco de desarrollo de una Europa democrática, los movimientos sociales demandan la incorporación de la perspectiva de género en todas las etapas educativas. Sin embargo, los Estados miembros de la Unión Europea configuran sus políticas educativas y de género entorno a marcos interpretativos diferentes. Desde la perspectiva de la globalización y la creación de organizaciones supranacionales, este artículo analiza los marcos interpretativos y valora la posibilidad de asumir la existencia de un marco común a los países europeos para la mejora de las instituciones de educación superior. Se concluye que la capacidad de vinculación de la Unión Europea y las dinámicas globales permiten la implementación de políticas comunes a los Estados miembros. Así, se expone una serie de demandas básicas planteadas por los movimientos feministas a nivel internacional y la pertinencia de su integración en las universidades europeas. Los problemas por abordar que se recogen a lo largo del artículo y que limitan la inclusión de la igualdad de género en las instituciones de educación superior son: segregación por género, reparto desigual del poder, deficiente acceso a los puestos de toma de decisiones, necesidad de conciliación y atención a los cuidados, eliminación de sesgos en la investigación y la docencia, transformación de la cultura organizativa y apoyo institucional. Se precisa también la relevancia de la formación inicial del profesorado con perspectiva de género para la transformación efectiva y la erradicación definitiva de las desigualdades.

Palabras clave: Organismos supranacionales; educación superior; igualdad de género; Unión Europea; formación del profesorado.

Abstract

We are at a time when gender equality is understood as a matter of human rights and social justice. For this reason, in the frame of development of a democratic Europe, social movements demand a gender equality perspective in all educational stages. However, the Member States of the European Union configure their educational and gender policies around different interpretative frameworks. From the perspective of globalization and the creation of supranational organizations, this article analyzes the interpretative frameworks and values the possibility of assuming the existence of a common framework for European countries for the improvement of higher education institutions. It is concluded that the linking capacity of the European Union and the global dynamics allow the implementation of common policies to the Member States. Thus, a series of basic demands raised by feminist movements at the international level and the relevance of their integration in European universities are exposed. The problems to be addressed that are collected throughout the article and that limit the inclusion of gender equality in higher education institutions are: gender segregation, unequal distribution of power, poor access to decision-making positions, need of conciliation and attention to care, elimination of biases in research and teaching, transformation of the organizational culture and institutional support. The relevance of initial teacher training with a gender perspective is also needed for the effective transformation and the definitive eradication of inequalities.

Keywords: Supranational organizations; higher education; gender equality; European Union; teacher training.

1. Introducción

La desigualdad de género es un problema de carácter sociocultural complejo que afecta a diferentes ámbitos de la vida: laboral, familiar, educativo, social, político, etc. Por ello, se mantiene arraigado y todavía no se ha alcanzado la igualdad efectiva en ninguno de los países europeos. El índice de igualdad de género del Instituto Europeo de la Igualdad de Género (2017) destaca una tendencia positiva, pero lenta, hacia una igualdad efectiva. El ámbito que ha sufrido la mejora más significativa es el del poder y toma de decisiones. Sin embargo, la desigualdad se ha incrementado en otros sectores como son el tiempo de ocio, los cuidados no remunerados o las tareas domésticas. A través del Eurobarómetro del año 2012 la ciudadanía manifestaba todavía una amplia preocupación por cuestiones tales como la violencia de género, la diferencia salarial o la explotación de mujeres (Parlamento Europeo, 2012).

En este contexto, existe una voluntad a nivel internacional de abordar esta problemática con el objetivo de alcanzar la igualdad real que exigen las sociedades democráticas. Desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU) entienden que dar voz y poder a las mujeres ayuda a que las sociedades sean más estables, justas, tengan un crecimiento económico y un desarrollo social. A partir de este interés, se ha establecido como un objetivo en la agenda 2030 la igualdad de género, ya que «establecer nuevos marcos legales sobre la igualdad de las mujeres en el lugar de trabajo y la erradicación de las prácticas nocivas sobre las mujeres es crucial para acabar con la discriminación basada en el género» (Naciones Unidas, s.f.). La Unión Europea explica que la igualdad de género supone que las responsabilidades y las oportunidades de las personas no deben depender de su género. Así, a través del Instituto Europeo de la Igualdad de género, trabaja conjuntamente con la Comisión Europea, el Parlamento Europeo y el Consejo para garantizar que la investigación contribuya a las políticas de la Unión Europea.

Sin embargo, las políticas difieren en los países europeos ya que se configuran desde marcos interpretativos diferentes. Los países entienden el problema de la desigualdad de género de manera diversa y, por tanto, ofrecen diferentes soluciones. El caso de la prostitución es ilustrativo, puesto que los países europeos se distribuyen entre aquellos en los que ejercer la actividad es legal, pero ser cliente es ilegal; otros en los cuales es ilegal, pero ser cliente no está sancionado; situaciones de alegalidad y países en los que la prostitución es legal y está regulada como un empleo normal. Atender a los marcos nos puede ayudar a comprender por qué ciertos intentos en política tienen un corto recorrido, por qué fallan y cómo se pueden emprender acciones más efectivas (Björnehed y Erikson, 2018).

Asimismo, el informe del Parlamento Europeo *Las desigualdades de género en la Unión Europea* (2012) muestra cómo el 47 % de los europeos considera que las soluciones a escala de la Unión Europea son más adecuadas, frente al 38 % que defiende la importancia de las iniciativas nacionales y el 11 % de las locales o regionales. Con esto y teniendo en cuenta que los movimientos feministas han abierto debates globales y han realizado propuestas concretas para el abordaje de la desigualdad de género en la educación, este artículo aborda la pertinencia de asumir un marco interpretativo común en la creación de políticas educativas y de género en educación superior en la Unión Europea. Se realiza, así, un análisis de los marcos interpretativos y se valora la posibilidad de establecer acciones comunes a los países europeos con base en un nuevo marco supranacional para la aplicación efectiva de la perspectiva de género en la educación.

2. Los marcos interpretativos en la creación de políticas educativas

En el contexto de las ciencias sociales, un marco se define como un esquema de interpretación que da sentido y estructura a la realidad en tanto que permite al individuo «situar, percibir, identificar y etiquetar un número aparentemente infinito de sucesos concretos definidos en sus términos» (Goffman, 1974, p.23). Gamson (1989) se refiere a él como una idea central de organización que busca dar sentido a los eventos relevantes y sugerir qué es lo que está en cuestión mientras que Snow y Benford (1992) defienden que se trata de un «esquema de interpretación que simplifica y condensa el mundo en el que uno se encuentra a través de la puntuación y codificación selectiva de objetos, situaciones, eventos, experiencias y secuencias de acciones» (p. 137). Las definiciones recogen, en su conjunto, cómo los marcos interpretativos se interiorizan -con mayor o menor dificultad- en el esfuerzo individual y colectivo por entender el mundo y articulan el comportamiento de las personas y las sociedades. Desde esta perspectiva, se asume la existencia de diferentes interpretaciones que fundamentan las actuaciones ante un mismo fenómeno, ya sea de manera implícita o explícita, en un contexto histórico y cultural concreto. Además, a pesar de que las personas no sean conscientes de los factores organizados que constituyen su marco de referencia, lo aplican fácilmente (Goffman, 1974).

Esta teoría, que se asienta en la tradición constructivista, ha propiciado la creación de acercamientos analíticos desde diversas disciplinas. A través del denominado como *frame analysis* (Goffman, 1974), se ha estudiado la construcción de significados y roles en ámbitos tales como la política (Creed, Langstraat y Scully, 2002; Rein y Schön, 1996; Van Bommel, Van Hulst y Yanow, 2014), los movimientos sociales (Benford y Snow, 2000; Gamson, 1988; Meyer y Tarrow, 1998; Morris y Mueller, 1992) o los estudios de género (Björnehed y Erikson, 2018; Verloo, 2005; Verloo y Lombardo, 2007). En el ámbito de los movimientos sociales, Benford y Snow (2000) utilizan los marcos interpretativos para explicar sus procesos de aparición, crecimiento y decadencia. Lombardo (2008) busca adentrarse en la creación de la política a través de las representaciones que hacen los actores sociopolíticos de la desigualdad de género y su solución mientras que Verloo (2005) se refiere al *policy frame* como un principio de organización que «transforma la información fragmentada o casual en un problema político estructurado y significativo» (p. 20).

Los marcos en política pueden responder a tres formas de interpretar la igualdad de género. Una primera visión defiende la necesidad de alcanzar la igualdad de oportunidades y establece medidas tales como las cuotas. Desde el segundo marco se entiende que hombres y mujeres cuentan con características diferentes que han de ser potenciadas y salvaguardadas. La tercera perspectiva considera que el problema de la desigualdad de género reside en los roles y normas de género tradicionales y busca su transformación y deconstrucción (Verloo y Lombardo, 2007).

El análisis de los marcos es posible dado que a través de la práctica se ponen de manifiesto los esquemas conceptuales subyacentes que modelan la realidad y que afectan a nuestra selección y organización de la misma. Con esto, podemos abordar los marcos no solo como esquemas de entendimiento, sino también como elementos performativos ya que dirigen nuestra práctica hacia los aspectos dominantes de la representación. Por ello, a través del *frame analysis* se plantean preguntas sobre qué personas ostentan la capacidad de ser escuchadas, qué voces se mantienen en los márgenes o qué cuestiones

se consideran relevantes en las agendas políticas y cuáles no (Bacchi, 2009). El hecho de que los marcos envuelvan las concepciones, no supone que los individuos sean reproductores pasivos de los discursos; desarrollar una conciencia sobre nuestros conceptos permite abordar nuestras propias presunciones desde una mirada crítica (Lombardo y Verloo, 2009).

En esta línea, Goffman (1974) plantea la posibilidad de introducir modificaciones en las estructuras de manera sistemática para alterar los marcos de interpretación existentes:

«Uno puede apreciar que para transformar una actividad debe encontrarse una manera de alterarla sistemáticamente pieza por pieza. Y para hacerlo lo que se necesita es una infraestructura de algún tipo, esto es, un patrón de la actividad, una fórmula estructural que se repita en la actividad [un esquema]. Una vez que este diseño repetido es hallado, algo de él se puede cambiar o alterar y, cuando se logra, tendrá un efecto generador, transformando sistemáticamente todas las instancias y socavando el sentido anterior de los actos» (p. 493).

Sin embargo, es fundamental atender a la importancia del alineamiento de los marcos (Snow, Rochford, Worden y Benford, 1986). Los marcos de los individuos y los movimientos sociales deben ser congruentes y complementarse en lo que a intereses, valores y creencias respecta para la movilización conjunta de los actores implicados. En esta línea, cabe cuestionarse la pertinencia de desarrollar o hacer coincidir los marcos de movimientos, individuos e instituciones para un desarrollo político y social más armonioso.

De este modo, entendemos que los movimientos feministas han aportado ciertas claves universalizables sobre la desigualdad de género en la educación a través de la apertura de debates internacionales. Con esto, se puede discutir la pertinencia de establecer un marco común que permita la introducción de una perspectiva de género en la universidad de manera transversal en sus espacios y sostenida en el tiempo. Esto supondrá una modificación sistemática de la actividad existente y permitirá transformar los esquemas e imponer nuevos marcos interpretativos.

3. La globalización de los movimientos feministas

A menudo se analiza la globalización desde una perspectiva económica y en relación con el capitalismo. Por ello, se discute el lugar que ocupan la inclusión, el multiculturalismo, la igualdad de género y la sostenibilidad en los discursos globales, pero cuando se introduce una perspectiva de género y se atiende a su interseccionalidad, el análisis se amplía y se complica. Los colectivos feministas, LGBTIQ+, u otros, no solo asimilan normas globales, sino que también las crean. Mujeres, pobres, poblaciones indígenas y personas no normativas o cisheterosexuales han puesto en cuestión las opresiones a las que se enfrentan en sus propias sociedades.

Del mismo modo, en cuanto a la igualdad de género, ha habido una interacción constante entre países. Estas reivindicaciones se han realizado a nivel nacional e internacional, fomentando la expansión de nuevas voces y la redefinición de los marcos (Stromquist, 2014). Desde el feminismo se ha tenido en consideración qué actores entran en el debate global, quiénes se benefician de él y cómo reconfigurar y redistribuir

el poder (Dulfano, 2017). Esta situación deja espacio para considerar realidades individuales y grupales, procesos de pequeña y gran escala, así como entendimientos personales y políticos (Heald, 2004). Al mismo tiempo, la globalización ha facilitado la creación de redes internacionales mediante las que se comparten debates, denuncias y visiones sobre las sociedades y sus prácticas políticas. La comunicación a través de internet y las redes sociales ha permitido la difusión de los mensajes feministas. Se aprecia, así, cómo el movimiento feminista y la globalización se han influido de manera mutua en su construcción y desarrollo.

En el marco de creación de un movimiento global, el feminismo se ha reestructurado en torno al discurso de los derechos humanos (Walby, 2002). A través de la defensa de los derechos de las mujeres como derechos humanos se ha implicado a la sociedad civil y a los estados en su intervención. La igualdad de género se entiende, en este momento, como una cuestión de justicia social, «lo que permite su respaldo ahora en las exigencias de cambios sociales» (Balaguer, 2019, p. 36). Gracias a ello, la búsqueda de la igualdad de género se ha convertido en un objetivo internacional en las últimas décadas.

La universalización de las reivindicaciones ha permitido acciones colectivas, movilizaciones y demandas globales. Con independencia de las diferencias ideológicas y de los marcos que subyacen a las distintas formaciones feministas, se ha conseguido unir a todos los feminismos a través de una agenda social de mínimos. A continuación, se exponen de manera sucinta las demandas globales planteadas por los movimientos feministas para su implementación en la política y cultura universitaria.

4. Demandas y retos para la educación superior

Las organizaciones están en sí mismas dotadas de género. No son neutrales en cuanto al género y asumen una imagen del trabajador ideal representado por un hombre blanco plenamente dedicado a su trabajo. De esta forma, se genera una lógica y una teoría organizacionales que ayudan a reproducir las relaciones de género subyacentes (Acker, 1990). Las instituciones comparten normas y estructuras sistémicas que impulsan la naturaleza de género. Las imágenes, los símbolos e ideas compartidas por sus miembros operan de manera inconsciente (Schein, 1997) que amparan y reproducen las desigualdades y discriminaciones preexistentes. Existen diversas acciones que buscan la transformación, pero estas operan desde marcos diferentes. Schiebinger (2016) señala que las acciones a nivel individual buscan arreglar las tasas de mujeres, mientras que las acciones a nivel organizacional buscan arreglar las propias instituciones. En las universidades, debemos aspirar a solucionar también el conocimiento, ya que la ciencia y los paradigmas científicos de construcción del conocimiento no son neutrales. Para ello, este tipo de acciones han de dirigirse hacia la transformación de la cultura organizacional, no únicamente de elementos normativos y estructurales. Las instituciones tienen que eliminar los obstáculos inherentes a sus prácticas y dinámicas.

4.1. Segregación vertical y horizontal

La segregación vertical se refiere a la infrarrepresentación o sobrerrepresentación de las mujeres y los hombres en los puestos de trabajo situados más altos en la jerarquía institucional (EIGE, s.f.). Estos puestos, independientemente del sector, son los más

deseables porque cuentan con mayor prestigio, ingresos, condiciones, acceso al poder y toma de decisiones, etc. La segregación vertical está estrechamente relacionada con el concepto «techo de cristal», el cual describe los obstáculos invisibles que existen en las organizaciones y que impiden a las mujeres alcanzar los puestos más altos en los organigramas de las empresas (Boundless, 2015), entre los que destacan los puestos de investigación y de poder en las instituciones educativas. La definición se completa con otras metáforas como puede ser «suelo pegajoso», que describe las fuerzas y los obstáculos que mantienen a las mujeres en los niveles más bajos de la pirámide organizativa (Maron y Meulders, 2008).

Por otra parte, el concepto de segregación horizontal responde a la infra (o sobre) representación de las mujeres o los hombres en ocupaciones o sectores, de manera no ordenada bajo ningún criterio (Bettio y Verashchagina, 2009). Esto es, las mujeres tienden a decidirse por estudios superiores tradicionalmente feminizados y relacionados con los cuidados (educación, sanidad, humanidades y ciencias sociales), mientras que los hombres se decantan por disciplinas masculinizadas (las denominadas STEM: ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas). Esta situación provoca que las mujeres, a pesar de contar con mejores resultados académicos, copen los empleos más precarizados con peores condiciones y menor estatus y remuneración. Por el contrario, los hombres se encuentran sobrerrepresentados en las posiciones de poder y las más lucrativas del mercado laboral.

A pesar de los avances realizados, «la segregación sexual por campo de estudio se ha convertido en una de las características organizativas más llamativas de los colegios y universidades contemporáneas» (Van, 2012, p. 129). El informe *She Figures*, publicado por la Unión Europea en el año 2019, muestra la desigualdad latente en las universidades a través de la segregación por género. Las mujeres representan un 47,9 % de las personas doctoras en la Unión Europea. Sin embargo, las diferencias en función del ámbito se mantienen. Están sobrerrepresentadas en el área de la educación (68 %) mientras que en tecnologías de la información y comunicación son un 21 % y suponen un 29 % en ingeniería. Del mismo modo, al avanzar en la escala académica, las mujeres están menos representadas. Frente al casi 48 % de doctoras, las mujeres suponen un 24 % entre las posiciones académicas de mayor rango. En los ámbitos STEM, la brecha se acrecienta y las mujeres tan solo llegan a ocupar un 15 % de estos puestos. Las mujeres ejerciendo cargos de representación en instituciones de educación superior tan solo alcanza un 22 % frente al 20 % que mostraba el anterior estudio realizado en el año 2014 (Comisión Europea, 2019). La infrarrepresentación de las mujeres en la educación superior ya ha sido reconocida como un problema global por organizaciones internacionales como la UNESCO, la OCDE o la Unión Europea.

4.2. Reparto del poder y toma de decisiones

Esta estructura androcéntrica que subyace a las instituciones y que impide a las mujeres acceder a los puestos superiores afecta también a la toma de decisiones en las organizaciones, ya que en las universidades existen jerarquías en el poder y son, predominantemente, organizaciones dominadas por hombres (O'Connor, 2015). El Instituto Europeo de Igualdad de Género manifestaba, en el año 2019, la discriminación existente en el reparto del poder, siendo este el dominio con menor puntuación (EIGE, 2019). Es fundamental que las mujeres accedan a los puestos de mando porque en ellos se puede modificar la cultura de la organización, las interacciones que se dan en ella, los objetivos, las normas, la creación de conocimiento o la organización de recursos.

Del mismo modo, los procesos de selección y promoción profesional siguen una tendencia de excelencia y meritocracia que contiene sesgos de género. Si no se consideran las circunstancias y oportunidades individuales, los procesos de reclutamiento no responden realmente a los méritos de cada persona. Como resultado, las organizaciones no aseguran un acceso igualitario al liderazgo y a la toma de decisiones.

Tanto la segregación vertical como la segregación horizontal entre hombres y mujeres son el resultado de procesos socioculturales de construcción de los géneros a lo largo de la historia. Por lo tanto, no son inamovibles y pueden transformarse a través del desarrollo de políticas y la educación en igualdad de género que elimine estereotipos y entrecruce los roles tradicionalmente asignados a mujeres y hombres. En cuanto a la distribución del poder, el Instituto Europeo para la Igualdad de Género defiende la importancia de las cuotas ya que, a excepción de Croacia, la representación de las mujeres ha mejorado en todos los países que las han establecido. Morley (2014) añade:

«El apoyo, la formación y el estímulo, incluyendo la mentoría, el desarrollo profesional, el asesoramiento y la financiación son aspectos clave en el crecimiento laboral. Sin embargo, los contextos políticos, los marcos legislativos y la defensa efectiva también son motores cruciales para el cambio» (p. 124).

4.3. Cuidados y conciliación

La plena incorporación de las mujeres al mercado laboral no les ha situado en una posición equivalente a la de los hombres. El hecho de que las mujeres no alcancen los puestos de poder y no accedan a la toma de decisiones se ha atribuido, parcialmente, a su dedicación a las responsabilidades domésticas y profesionales (Morley, 2014). Las mujeres cuentan ahora con una doble carga de trabajo. Según el Instituto Europeo para la Igualdad de Género, un 79 % de las mujeres en la Unión Europea dedica tiempo diario a tareas domésticas frente a un 34 % de los hombres. Esto supone, además, que en la mayoría de los Estados miembros las mujeres dediquen menos tiempo al deporte, la cultura y las actividades de ocio fuera de casa (EIGE, 2019). A pesar de que cuenten con una relativa independencia económica, «se ven obligadas a seguir manteniendo unos niveles emocionales y asistenciales dentro de sus familias, para lo que deben dedicar un tiempo que les resta mayor vida social y pública» (Balaguer, 2019, p. 34).

Asimismo, en la Unión Europea, las mujeres son quienes cuentan mayoritariamente con trabajos a tiempo parcial en el ámbito académico. Una vez más, esto puede explicarse por los roles de género que vinculan a las mujeres con las responsabilidades familiares (Comisión Europea, 2019). Con los movimientos globales, las instituciones académicas han asimilado un modelo de producción en la investigación. Al no contar con una dedicación total a su carrera profesional, tienden a contar con empleos menos remunerados, con peores condiciones, menor prestigio y menor capacidad de liderazgo, decisión y transformación. La doble carga que asumen las mujeres también ha propiciado que la mayor parte de las recompensas en investigación se hayan otorgado a hombres (Heijstra, Steinhorsdottir y Einarsdottir, 2016).

Por este motivo, es importante contar con prácticas que permitan conciliar la vida profesional y personal de la comunidad universitaria. El EIGE (2019) apunta a la importancia de los servicios de cuidado de personas dependientes, menores y mayores de calidad, accesibles y asequibles. Asimismo, defiende el trabajo flexible (brindar oportunidades

para transitar entre el tiempo parcial y el tiempo completo, el teletrabajo o los horarios flexibles). Estas políticas de conciliación, junto con los permisos de paternidad y maternidad, deben ser intransferibles y dirigirse tanto a mujeres como a hombres. Todas las personas trabajadoras deben poder armonizar su tiempo laboral y personal. Sin embargo, todavía existen políticas que se orientan a las mujeres y que reafirman la idea de que las tareas domésticas y de cuidados son su responsabilidad.

4.4. Investigación y docencia

El género y el sexo son elementos constitutivos de la organización social determinantes para la producción científica. Sin embargo, aún queda mucha investigación que contiene sesgos y que no atiende a las diferencias de género. Esto sucede, por ejemplo, cuando los resultados de la investigación se extrapolan a la población en su conjunto, sin la debida consideración de la muestra (EIGE, 2016a). Los proyectos que son ciegos al género «mantienen el statu quo y no ayudan a transformar la estructura desigual de las relaciones de género» (Naciones Unidas, 2015). La investigación con perspectiva de género busca integrar el sexo, el género y las identidades que los atraviesan en todas sus fases: la elección del tema, la formulación de preguntas y objetivos, la selección de las metodologías y herramientas, el análisis los resultados y la comunicación de las conclusiones.

La enseñanza con perspectiva de género presta atención a las diferencias de género tanto en la creación de programas como en la conducta en clase (Mihajlović y Hofman, 2015), lo que supone una selección de contenidos e imágenes, lecturas y publicaciones, así como el desarrollo del pensamiento crítico o el uso no sexista del lenguaje. Es fundamental recuperar las aportaciones de las mujeres al conocimiento. Históricamente, sus aportaciones no han sido tenidas en cuenta o no se han valorado en numerosas disciplinas entre las que destacan las ciencias y la historia. Se ha discutido, así, la supuesta neutralidad y objetividad de la ciencia (Harding, 1993; Keller, 1996).

Además del currículum, es necesario reflexionar sobre la interacción que se da en el aula. Las conductas del alumnado se refuerzan o reprimen en función de los estereotipos y los roles de género tradicionales. De este modo, se hace una ocupación simbólica o pública del espacio diferente y se recibe una atención diferenciada. Las investigaciones sugieren que los chicos tienden a dominar en el aula y en la escuela (Acaso, 2018; Azúa, Saavedra, y Lillo, 2019; Safi, 2015; Subirats y Tomé, 2010) ocupando el espacio físico y simbólico, respondiendo más preguntas y captando más la atención del profesorado, generalmente sin que este sea consciente de ningún desequilibrio.

4.5. Cultura organizativa y apoyo institucional

La Comisión Europea sustenta su estrategia de igualdad de género sobre tres objetivos principales (Horizonte 2020-2030): fomentar el equilibrio de género en los equipos de investigación, asegurar el equilibrio de género en la toma de decisiones e integrar la dimensión de género en el contenido de investigación e innovación. Para seguir estos objetivos y alcanzar una transformación estructural sustancial, todas las demandas planteadas tienen que recogerse en un documento que suponga una hoja de ruta y un marco de referencia para la aplicación de la igualdad de género en las universidades europeas.

Los Planes de Igualdad dirigidos al contexto universitario contienen un conjunto de actuaciones dirigidas a la identificación de sesgos de género, la implementación de estrategias y el establecimiento y monitoreo de objetivos a través de indicadores. Las acciones que se plantean en él tienen diferentes grados de complejidad e involucran a

distintas personas o colectivos de la comunidad educativa. Deben ser participativos, holísticos, inclusivos, interseccionales, visibles, flexibles y sostenibles.

Existen factores asociados al éxito en la implementación de estos planes. El Instituto Europeo expone que «se necesita una financiación adecuada, una fecha clara del personal de las estructuras de alta dirección y una fuerte comunicación con otros componentes de la institución» (EIGE, 2016b). Un marco legal alineado, unas estructuras correctamente equipadas o una comunidad comprometida son también elementos destacados. Por ello, la aplicación efectiva de los planes depende, en gran medida, de que las unidades de igualdad de las universidades aborden las diversas limitaciones institucionales, técnicas y políticas existentes (Pastor, Acosta, Torres y Calvo, 2020).

Las Unidades u Oficinas de Igualdad son órganos dentro de las organizaciones que tratan de lograr la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Estos espacios son las responsables del diagnóstico, el desarrollo y la evaluación de los Planes de Igualdad. También inciden otros factores en el éxito o el fracaso de la implementación de acciones como pueden ser la comunicación interna y externa de la institución o la formación de su personal. El uso de un lenguaje no sexista es crucial porque reduce sesgos androcentristas y discriminatorios (McKnight y Whitburn, 2017; Stahlberg, Braun, Irmen y Sczesny, 2007; Talbot, 2019).

Por último, las instituciones tienen que seguir una política de tolerancia cero con las situaciones de acoso, los comportamientos sexistas y las injusticias. Deben suponer espacios seguros para su alumnado y su personal. Por ello, es competencia de las Unidades u Oficinas de Igualdad establecer campañas y protocolos en contra del acoso y la violencia. Igualmente, es fundamental considerar otras cuestiones que interceden en las desigualdades, ya que la desigualdad de género no es independiente de otras y el género no es binario. Para alcanzar la igualdad en las instituciones debemos atender a la importancia de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989). Esta pone de manifiesto las interacciones que se dan en las identidades y sus respectivos sistemas de opresión (el nivel socioeconómico, la identidad y expresión de género, la orientación afectivo-sexual, la (dis)capacidad, el origen, la etnia, etc.). Las Unidades de Igualdad, las comunicaciones y las políticas e iniciativas que se desarrollen dentro de la universidad deben tener no solo una perspectiva de género, sino una visión interseccional de las opresiones, las desigualdades y las discriminaciones.

5. Organismos y políticas educativas supranacionales

En las últimas décadas, también a raíz de la globalización, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Unión Europea (UE), entre otros organismos supranacionales, «se han convertido en los principales actores políticos, decididos a ejercer su influencia en las políticas educativas nacionales y en su evaluación» (Rizvi y Lingard, 2013, p. 47). Entre sus funciones destaca la difusión y el intercambio de conocimientos, pero también la creación de marcos y discursos comunes en torno a la ciudadanía, el desarrollo, la calidad o la equidad (Luzón y Torres, 2013; Wiseman, Pilton y Lowe, 2010). En este momento resulta imposible analizar las políticas nacionales de manera aislada. Todos los países están sujetos a influencias externas. Por ello, las acciones y políticas educativas propuestas por

organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO o la Unión Europea son objeto de la Política Educativa Supranacional (Valle, 2012).

Desde las Declaraciones de Jomtien (1990) y Dakar (2000), la ONU ha defendido la importancia de la educación y se ha responsabilizado de establecer una agenda, coordinar objetivos, colaborar en su consecución y evaluar su implementación y resultados. En el año 2015, se alcanzó un nuevo objetivo con la firma de la Declaración de Incheon. En ella, la ONU defiende que la educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible e insta a «construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todas las personas» (Naciones Unidas, s.f.). Asimismo, subraya la importancia de promover el empoderamiento de las mujeres y niñas a todos los niveles, contar con una educación sexual integral y asegurar el acceso igualitario de hombres y mujeres a la educación superior. También anima a los Estados a ofrecer una formación del profesorado de calidad, de manera que cuenten con las competencias necesarias y estén profesionalmente cualificados y añade:

«Nos comprometemos a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas» (UNESCO, 2016, p. 8).

Desde una perspectiva diferente, la OCDE también defiende la importancia de la educación para identificar y desarrollar el conocimiento y las competencias que conducen a mejores trabajos, mejores vidas y a generar prosperidad e inclusión social. Considera que la educación superior, la formación del profesorado y la equidad son cuestiones fundamentales para tener en cuenta. Este organismo entiende que, para terminar con las discriminaciones de género, el profesorado debe contar con una formación inicial y unas competencias que se ajusten a las necesidades de las instituciones y el alumnado, ya sea en educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional o de adultos (OCDE, 2019). Incide así en la formación inicial del profesorado por su capacidad de eliminar estereotipos y reducir las brechas de género mediante la educación primaria:

«Las discrepancias de género en las oportunidades y competencias desde temprana edad pueden tener consecuencias a largo plazo para las personas que van más allá de los resultados sociales y económicos [...] Pero con esfuerzos deliberados, las brechas de género en la educación y en el mercado laboral pueden reducirse exitosamente e incluso eliminarse» (OCDE, 2020).

La Unión Europea, por otra parte, ha adquirido un firme compromiso con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la igualdad de género, y destina una gran financiación a estas cuestiones. Por ello, la Unión Europea se ha configurado como un organismo de apoyo para la innovación y la mejora de la educación de los Estados miembros al tiempo que sus políticas reflejan la situación global y «poco a poco permeabilizan en los sistemas educativos nacionales» (Matarranz y Ramírez, 2018, p.5).

Su compromiso ha quedado patente con iniciativas tales como el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, firmado en Estambul en el año 2011. Este tratado facilitó la lucha

contra la violencia de género mediante la creación de redes y proyectos en los países firmantes. Asimismo, la Unión Europea ha participado y asumido las directrices de tres de los hitos principales en las últimas décadas: la Plataforma de Acción de Beijing (1995), la Declaración del Milenio (2000) y el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000). A través de ellos, ha promovido la cohesión de los Estados miembros y su progreso conjunto en favor de la educación, la democracia y la justicia social. Paralelamente, ha desarrollado políticas y marcos legales favorables para la aplicación de la igualdad de género en la educación.

Sin embargo, las políticas no suponen una garantía de aplicación en sí mismas ya que es necesario creer en ella y que haya una voluntad de aplicarla. Tiene que existir un alineamiento de los marcos: se tienen que conocer e integrar las demandas sociales al tiempo que se estas necesitan de una institucionalización. Además, la adopción de políticas internacionales es más efectiva y sufre menos cambios cuando cuenta con un apoyo político, dentro o fuera del sistema educativo (Hajisoteriou y Angelides, 2019).

La Unión Europea tiene la capacidad de atender a las demandas de manera que apuesta por la igualdad de género en sus políticas sin desatender la cohesión entre los Estados miembros. Para ello, toma en consideración las circunstancias y los contextos específicos de cada uno en sus acciones e iniciativas. Se trata de un organismo que orienta sus políticas en función de un marco interpretativo común sin relegar las idiosincrasias individuales. De esta forma, la Unión Europea puede erigirse como un espacio de encuentro y de promoción de justicia y avance social para los países comunitarios. A través de esta asociación económica y política, se puede fomentar una formación inicial del profesorado de calidad y la inclusión de la igualdad de género entre los objetivos de la educación superior.

A pesar de que este organismo no cuenta con capacidad legislativa ni sancionadora en materia de educación, sus iniciativas poseen una gran importancia y repercusión. Por ello, a través de dotaciones económicas, puede decretar requisitos básicos para una aplicación efectiva de la igualdad de género en la universidad. En este sentido, la Unión Europea recomienda contar con una participación equilibrada en equipos de investigación en todos los niveles y explorar la posibilidad de incluir el análisis de sexo y/o género en la propuesta de investigación. Estos dos elementos son evaluados junto con otros elementos relevantes para la asignación de subvenciones (Horizonte 2020-2030). Asimismo, puede ofrecer formación y asesoramiento en la implantación de Planes de Igualdad y la creación de Unidades de Igualdad. Es clave establecer directrices, contar con una hoja de ruta a seguir con base en las demandas comunes, pero también destinar fondos al desarrollo de iniciativas y el establecimiento de mecanismos que permitan comprobar el grado de implementación y desarrollo de este tipo de medidas igualitarias.

6. Conclusiones

La igualdad de género no supone que todas las personas sean iguales, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no deben someterse en función de su género. Esto implica el reconocimiento de la diversidad en todas sus formas. Los países europeos, en su conjunto, están haciendo avances en este sentido, pero sus marcos interpretativos son diferentes, lo que conlleva la creación y aplicación de políticas con perspectivas diferenciadas en educación e igualdad de género. No obstante, como consecuencia de la globalización y la creación de organismos supranacionales, los movimientos sociales y

las demandas de los países se han homogeneizado en cierta medida. Esto ha permitido que las políticas y las iniciativas promovidas por la Unión Europea hayan tenido una aplicación más armónica en el conjunto de sus Estados miembros. Podemos decir que existe un marco interpretativo común generado en la interacción de los diferentes Estados y que se articula a través de la Unión Europea.

Sin embargo, a pesar de los avances realizados, las instituciones de educación superior se configuran, hoy en día, como espacios de reproducción de estereotipos y desigualdades de género. Las organizaciones no son ajenas al género y cuentan con numerosos sesgos. Paradójicamente, también son lugares de aprendizaje, transformación y avance social. A través de ellas se crea el conocimiento y se dictaminan los modelos sociales a seguir. Las universidades tienen que ser no solo excelentes en sus resultados académicos, sino también en su formación integral. Por ello, han de constituirse como organizaciones ejemplares, democráticas y justas.

La globalización e internacionalización de las comunicaciones ha dado lugar a demandas globales formuladas por los movimientos feministas. Para terminar con las desigualdades de género en la academia, las universidades deben atender a los retos que se enumeran a lo largo del artículo: la segregación vertical y horizontal, el reparto del poder y la toma de decisiones que contienen sesgos de género, el androcentrismo inherente a los procesos de selección, la necesidad de conciliación de la vida laboral y privada, la docencia e investigación con perspectiva de género, un uso del lenguaje no sexista y la introducción de una perspectiva interseccional de las opresiones y desigualdades. Es esencial, para conseguir una transformación de la cultura organizativa, no solo introducir cambios estructurales y normativos, sino también promover una modificación de las actitudes individuales.

Los problemas descritos anteriormente son el resultado del proceso de configuración sociocultural del género. La sociedad actual exige construir a las personas como iguales. Este enfoque requiere romper con los estereotipos y roles, entrelazar las actitudes y comportamientos tradicionalmente asignados a los géneros y entender el valor de las identidades diversas y plurales. Para ello, la educación es la herramienta más efectiva. El alumnado, desde temprana edad asimila estereotipos y aprende cuál es su rol social en función de su género asignado (Jackson, 2007). Sin embargo, la educación, desde los niveles inferiores hasta los superiores, puede modificar las ideas preconcebidas sobre el género y desarrollar nuevos modelos de conducta más igualitarios.

De este modo, la formación inicial del profesorado es la base para alcanzar la igualdad de género en la sociedad. No pueden erradicarse las desigualdades y discriminaciones sin una educación con perspectiva de género. En ese sentido, la Unión Europea puede ser un espacio de encuentro para compartir y desarrollar buenas prácticas en educación entre los Estados miembros. Manso y Valle (2013) destacan la exigencia de que la Unión Europea lidere propuestas específicas y acordadas para la formación del profesorado, pero «con el acuerdo de los Estados miembros y la suficiente flexibilidad para que sean estos últimos los que las adapten a sus realidades y tradiciones educativas» (p. 179). También a través de directrices o de tratados, la Unión Europea puede amparar la coeducación, promover una formación del profesorado que responda a las necesidades sociales y establecer criterios para la evaluación y la mejora de las instituciones de educación superior.

Las transformaciones se pueden realizar desde abajo y a nivel individual, pero siempre necesitan de un apoyo institucional para asentarse. Actualmente, en algunos países, ese soporte normativo, político o económico se está dando a través de los organismos

supranacionales que tienen en cuenta las demandas de los movimientos sociales y las necesidades específicas de los Estados. Por ello, se aprecia un acercamiento de los marcos en el esfuerzo colectivo de construcción de un mundo más tolerante, democrático y justo.

7. Referencias

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: a theory of gendered organizations. *Gender and society*, 4(2), 139-158.
- Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019). Injusticia Social Naturalizada: Evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 69-97. doi: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916>
- Bacchi, C. (2009). The issue of intentionality in frame theory: the need for reflexive framing. En Lombardo, E, Meier, P. y Verloo, M. (Eds.), *The discursive politics of gender equality. Stretching, Bending and Policymaking* (pp. 19-35). London: Routledge.
- Balaguer, M. L. (2019). El movimiento feminista en España. Influencias de los modelos americanos y europeos. *IgualdadES*, (1), 19-42. doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.1.01>
- Benford, R. D., y Snow, D. A. (2000). Framing processes and social movements: An overview and assessment. *Annual review of sociology*, 26(1), 611-639.
- Bettio, F., y Verashchagina, A. (2009). *Gender Segregation in the Labour Market: Root Causes, Implications and Policy Responses in the EU*. Denmark: Publications Office. doi: 10.2767/1063
- Boundless Learning. (2015). Women as a Minority. *Gender Stratification and Inequality*. <https://courses.lumenlearning.com/boundless-sociology/chapter/women-as-a-minority/>
- Creed, W. D., Langstraat, J. A. y Scully, M. A. (2002). A picture of the frame: Frame analysis as technique and as politics. *Organizational research methods*, 5(1), 34-55.
- Crenshaw, K. (1989). K (1991), Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43, 1241.
- Comisión Europea. (s.f.). Horizonte 2020. *Promoting Gender Equality in Research and Innovation*. <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/promoting-gender-equality-research-and-innovation>
- Comisión Europea (2019). *She Figures 2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2777/936

- Dulfano, I. (2017). Knowing the other/other ways of knowing: Indigenous feminism, testimonial, and anti-globalization street discourse. *Arts and Humanities in Higher Education*, 16(1), 82-96. doi: <https://doi.org/10.1177/1474022216633883>
- EIGE (s.f.) *Vertical segregation*. Glossary and Thesaurus. <https://eige.europa.eu/taxonomy/term/1423?lang=es>
- EIGE (2016a). *Gender in Research*. Vilnius: Publications Office of the European Union. doi: 10.2839/673349
- EIGE (2016b). *Integrating gender equality into academia and research organisations. Analytical paper*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2839/581796
- EIGE (2017). *Gender Equality Index 2017: Measuring gender equality in the European Union 2005-2015 – Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2839/251500
- EIGE (2019). *Gender Equality Index 2019 in brief: Still far from the finish line*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2839/001770
- Gamson, W. A. (1988). The 1987 distinguished lecture: A constructionist approach to mass media and public opinion. *Symbolic interaction*, 11(2), 161-174.
- Gamson, W. A. (1989). News as framing: Comments on Graber. *American behavioral scientist*, 33(2), 157-161.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Hajisoteriou, C. y Angelides, P. (2019). Examining the nexus of globalisation and intercultural education: theorising the macro-micro integration process. *Globalisation, Societies and Education*, 1-18. doi: 10.1080/14767724.2019.1693350
- Harding, S. (1993). Rethinking Standpoint Epistemology: What Is ‘Strong Objectivity’?. En Alcoff, L. y Potter, E. (Eds.), *Feminist Epistemologies* (pp. 49-82). Routledge: New York.
- Heald, S. (2004) Feminism and teaching about globalization: contradictions and insights. *Globalisation, Societies and Education*, 2(1), 1-15.
- Heijstra, T. M., Steinhorsdóttir, F. S. y Einarsdóttir, T. (2016). Academic career making and the double-edged role of academic housework. *Gender and Education*, 29(6), 764-780. doi: 10.1080/09540253.2016.1171825
- Jackson, S. (2007). “She might not have the right tools and he does”: children’s sense-making of gender, work and abilities in early school readers. *Gender Education*, 19, 61-77. Doi: 10.1080/09540250601087769
- Keller, E. F. (1996). *Reflections on Gender and Science*. Binghamton: Yale University.
- Lombardo, E. (2008). Gender inequality in politics: Policy frames in Spain and the European Union. *International Feminist Journal of Politics*, 10(1), 78-96.

- Lombardo, E. y Verloo, M. (2009). Stretching gender equality to other inequalities: Political intersectionality in European gender equality policies. En *The Discursive Politics of Gender Equality* (pp. 88-105). Routledge.
- Luzón, A. y Torres, M. (2013). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación: de la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of supranational policies of education*, (1), 53-66.
- Manso, J. y Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22(2013), 165-184.
- Maron L. y Meulders, D. (2008). *Les effets de la parenté sur la ségrégation*. Rapport du projet Public Policies towards employment of parents and social inclusion. Bruxelles: DULBEA.
- Matarranz, M. y Ramírez, E. (2018). Igualdad de género y Educación Superior: Retos por alcanzar en la Unión Europea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(69), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2590>
- McKnight, L. y Whitburn, B. (2017). The fetish of the lens: persistent sexist and ableist metaphor in education research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 821–831. doi: 10.1080/09518398.2017.1286407
- Meyer, D. S. y Tarrow, S. (1998). A movement society: Contentious politics for a new century. En *The social movement society: Contentious politics for a new century* (pp. 1-28). Rowman & Littlefield Publishers.
- Mihajlović, J. y Hofman, A. (2015) *Toolkit for Integrating Gender Sensitive Approach into Research and Teaching*. GARCIA WORKING PAPERS 6. Italy: University of Trento. http://garciaproject.eu/wp-content/uploads/2015/12/GARCIA_working_paper_6.pdf
- Morley, L. (2014). Lost leaders: women in the global academy. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 114–128. doi: 10.1080/07294360.2013.864611
- Morris, A. D. y Mueller, C. M. (Eds.) (1992). *Frontiers in social movement theory*. Yale University Press.
- Naciones Unidas (s.f.) *Objetivos de Desarrollo Sostenible: 4 Educación de calidad*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Naciones Unidas (1995). Beijing World Conference on Women. *Journal of Information Policy*, 6, 403-435. doi: <https://doi.org/10.5325/jinfopoli.6.2016.0403>
- Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio de las Naciones Unidas. Objetivos de Desarrollo del Milenio*. <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Naciones Unidas (2015). *Gender statistics manual*. Glossary of Terms. Gender blindness. <https://unstats.un.org/unsd/genderstatmanual/Glossary.ashx>
- OCDE (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies. Paris: OECD. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>.

- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en>
- OCDE (2020). *Education GPS The World of Education at your Fingertips. Review education policies*. Paris: OECD. <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41753&filter=all>
- O'Connor, P. (2015). Good jobs – but places for women? *Gender and Education*, 27(3), 304–319. doi: 10.1080/09540253.2015.1021302
- Parlamento Europeo (2012). The gender inequalities in the European Union. Bruselas: Parlamento Europeo. <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/es/heard/eurobarometer/the-gender-inequalities-in-the-european-union>
- Pastor, I., Acosta, A., Torres, T. y Calvo, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XX1*, 23(1), 147-172. Doi: 10.5944/educXX1.23873
- Rein, M. y Schön, D. (1996). Frame-critical policy analysis and frame-reflective policy practice. *Knowledge and policy*, 9(1), 85-104.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Ediciones Morata.
- Safi, S. B. L. (2015). La violencia simbólica en la construcción social del Género. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(2).
- Schein, E. H. (1997). *Organizational culture and leadership (2nd ed.)*. San Francisco Jossey-Bass.
- Schiebinger, L. (2016). Gendered Innovations in Science, Health, and Technology. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*, 1-8. doi: <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegss306>
- Snow, D. A., y Benford, R. D. (1992). Master frames and cycles of protest. *Frontiers in social movement theory*, 133-155.
- Snow, D. A., Rochford Jr, E. B., Worden, S. K. y Benford, R. D. (1986). Frame alignment processes, micromobilization, and movement participation. *American sociological review*, 464-481.
- Stahlberg, D., Braun, F., Irmen, L. y Sczesny, S. (2007). Representation of the sexes in language. *Social communication*, 163-187.
- Stromquist, N. P. (2014). Explaining the expansion of feminist ideas: cultural diffusion or political struggle? *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 109–134. doi:10.1080/14767724.2014.967489
- Subirats, M. y Tomé, A. (2010). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

- Talbot, M. (2019). *Language and gender*. John Wiley & Sons.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial de educación para todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Declaración de Jomtien*. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO (2000). Foro Mundial de Educación de Dakar. <https://web.archive.org/web/20160404165216/http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Incheon, República de Corea: Unesdoc. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 19-144. doi: <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>
- Van Bommel, S., Van Hulst, M. J. y Yanow, D. (2014). Interpretive policy analysis in the Netherlands. En *Policy analysis and evaluation in the Netherlands: Institutionalization and Performance* (pp. 69-86). Policy Press.
- Van, J. (2012). The reversal of gender inequality in education, union formation and fertility in Europe. *Vienna Yearbook of Population Research*, (10), 127-154. <https://soc.kuleuven.be/ceso/fapos/files/yearbookviennaVanBavel2012c.pdf>
- Verloo, M. (2005). Mainstreaming gender equality in Europe: A critical frame analysis approach. *The Greek Review of Social Research*, 117, 11-34.
- Verloo, M. y Lombardo, E. (2007). Contested gender equality and policy variety in Europe: Introducing a critical frame analysis approach. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 21-49.
- Walby, S. (2002). Feminism in a global era. *Economy and society*, 31(4), 533-557.
- Wiseman, A., Pilton, J. y Lowe, J. C. (2010). International educational governance models and national policy convergence. *International Perspectives on Education and Society*, 12, 3-18.