

Jelena Filipović  
*Universidad de Belgrado*  
Serbia

# Perspectivas de género en el discurso escolar y educativo en España y en Serbia

Recibido 20 de marzo de 2013 / Aceptado 2 de junio de 2013

**Resumen:** En este trabajo se ofrece un análisis comparativo de las condiciones históricas, sociales, culturales y políticas que contribuyeron a la formación de un contexto sexista en las escuelas españolas y serbias. Aplicando la metodología del análisis crítico del discurso se investigan los conceptos curriculares, el discurso de los libros de texto, y el discurso de los documentos legislativos igual que los reflejos de las ideologías generales de las sociedades española y serbia que contribuyeron al estado actual en el que todavía no existe una igualdad auténtica y comprensiva entre las niñas y los niños en los sistemas educativos de estos dos países.

**Palabras clave:** análisis crítico del discurso, discurso escolar y educativo, educación formal, España, perspectivas de género, Serbia.

**Abstract:** This paper provides a comparative analysis of historical, social, cultural and political circumstances that have contributed over a long period of time to the creation of gender-biased contexts in Spanish and Serbian school systems. Research procedures of critical discourse analysis are applied to curricular concepts, textbook discourse, and to legislative educational discourse in order to support the stand that overall patriarchal ideologies, still very much present in Spanish and Serbian societies, are directly reflected in both Spanish and Serbian classrooms. In other words, despite proclaimed gender equality, these two countries have not yet achieved authentic and comprehensive equality between boys and girls within their educational systems.

**Key words:** critical discourse analysis, educational and scholastic discourse, formal education, gender perspective, Serbia, Spain.

## 1. Introducción

La educación sobreentiende un proceso complejo en el que una sociedad reproduce sus modelos culturales, sus sistemas de valores morales, éticos, estéticos, etc., igual que aumenta sus recursos intelectuales y cognitivos (Popović, Duhaček 2011: 309).

En un sentido más amplio el término educación se refiere a todos esos procesos de transferencia de conocimientos, experiencias y destrezas de una generación a otra. En este trabajo, sin embargo, nos fijaremos en la definición de dicho término en un sentido más estrecho y más específico que se entiende como acceso de un individuo o de un grupo a los

sistemas institucionalizados, en las sociedades de corte patriarcal, en los cuales el contenido del proceso educativo ha sido controlado y dirigido por una minoría de planificadores educativos que a lo largo de la historia humana decidieron qué partes del conocimiento humano y desde qué perspectiva se iban a presentar a los alumnos (y más tarde a las alumnas también). Asimismo, esta perspectiva del análisis del contenido educativo supone que cada decisión de los planificadores se ha ido variando por una serie de factores, digamos, extra-pedagógicos, sociales, políticos, epistemológicos, históricos, etc.

Y, si volvemos a la perspectiva del género, en seguida podemos ofrecer una ilustración de lo expuesto en la frase anterior. Durante siglos, el acceso a la educación formal fue un derecho exclusivo y privilegiado de los varones, mientras que las niñas se limitaban a los modelos de educación informal ofrecida a través de varios sistemas de apoyo que existían dentro de las comunidades de práctica femeninas en diferentes sociedades humanas (Ivanović 2002). Los primeros intentos de incluir a las niñas en los sistemas de educación formal se fijan a finales del siglo XVIII, y desde entonces las mujeres han realizado un camino de lucha largo, difícil y complicado por los derechos femeninos y por la igualdad de géneros tanto en este como en otros campos de la vida social humana. A principios del siglo XXI estamos en una situación en la que dicha igualdad es (más o menos) conseguida, aunque todavía parcialmente en muchos países del mundo donde la raza, la clase social, la etnicidad, la religión, etc., todavía figuran como factores decisivos en la selección de niñas (y a veces niños) que tienen el derecho a la educación formal y, aún más importante, a la educación en los niveles más altos (estudios académicos universitarios y de postgrado). De modo que me permito concluir que los logros declarativos de la emancipación femenina todavía están pendientes de ser valorados en prácticas culturales, comunicativas y educativas a nivel global.

## 2. Historia de la educación femenina en España y en Serbia

A continuación de este trabajo se presentará un análisis comparativo de las condiciones educativas desde la perspectiva de género en España y en Serbia. Se han elegido estos dos países con la hipótesis de ser paradigmáticos de sistemas socio-culturales y familiares patriarcales a lo largo de centenares de años, pero con dos vías de desarrollo social y político muy diferentes en la segunda mitad del siglo XX y a principios del actual. Es decir, la educación formal femenina se puede ubicar en un momento histórico similar (finales del siglo XIX y principios del XX) en los dos países, con la presencia de la primera fase del pensamiento feminista simultáneo (que corresponde al desarrollo del pensamiento feminista a nivel europeo y global) en ambos países.

En primer lugar, es necesario destacar que aunque las primeras escuelas de niñas tanto en España como en Serbia se abren durante la segunda mitad del siglo XIX, con las primeras leyes de la educación obligatoria para ambos géneros introducidas en la primera década del siglo XX (en Serbia en 1906, y en España en 1901), la presencia actual de las niñas en las escuelas del estado en ambos países no seguía el ritmo de cambios institucionales en las dos sociedades. (Cortada Andreu 1999; Trgovčević 2003)

Asimismo, la Guerra Civil en España y la revolución comunista (durante y después de la Segunda Guerra Mundial) en la ex-Yugoslavia llevaron a estas dos sociedades en dos direcciones sumamente diferentes: a España a una época conservadora en la que la mujer

oficialmente desempeñaba casi solo y exclusivamente el rol privado de dueña de casa, madre y esposa; a Yugoslavia/Serbia a un período de una (aparente) igualdad de géneros, parte integral de la ideología política comunista/socialista basada en el concepto de inclusión de todos los niveles de la sociedad y en todos los dominios de la vida social y pública. España entra en el proceso de transición democrática a finales de la década de los años setenta del mismo siglo, mientras que Yugoslavia, y consecutivamente Serbia, inicia el mismo proceso después de poco más de dos décadas, a principios del siglo XXI. A pesar de estas diferencias históricas tan marcadas, se ha notado una presencia dominante del mismo patrón patriarcal de los modelos culturales españoles y serbios, especialmente en cuanto a las cuestiones de la igualdad de género (Kuzmanović 2009; Filipović 2009a; 2009b; 2011).

La hipótesis de esta investigación es que los modelos culturales patriarcales siguen impregnando todos los dominios de la vida social en Serbia y en España, la educación formal incluida:

En el ámbito educativo, el siglo XX se recordará como aquel en el que se hizo realidad el acceso de las mujeres y otros colectivos excluidos a los niveles superiores de la enseñanza. En efecto, el siglo que finaliza se ha caracterizado en los países occidentales por la búsqueda de la igualdad formal, la desaparición de los mecanismos legales de exclusión, y la generalización de la enseñanza mixta. *Aun así, cabe señalar que dichos cambios no han conducido a la superación del sexismo, sino que éste ha adoptado formas más sutiles y difíciles de detectar.* (Cortada Andreu 1999: 43; las cursivas son mías)

### 3. ¿Cómo analizar la cuestión de género en el ámbito escolar y educativo?

Desde el punto de vista metodológico, se puede optar por técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas fijándose en una serie de factores lingüísticos y extralingüísticos relevantes para un análisis de discurso crítico de la literatura educativa desde la perspectiva de género. En primer lugar, podemos hacer una investigación cuantitativa de la presencia de autoras en la literatura escolar (los porcentajes de hombres y mujeres que escriben los libros de texto educativos). Asimismo, podemos emprender un análisis cualitativo del discurso escolar desde una perspectiva lingüística estructural relacionadas con el lenguaje sensitivo de género (por ejemplo, el uso del género masculino como genérico) o desde una perspectiva sociolingüística crítica analizando los estereotipos de género que representan

un conjunto estructurado de pensamientos acerca de los atributos personales de mujeres y varones clasificados como masculinos o femeninos. La evolución de este tipo de estereotipos va desde la consideración de los atributos femeninos y masculinos como polaridades antagónicas y excluyentes entre sí, hasta la búsqueda de explicaciones alternativas a la falta de comprobación empírica de diferencias comportamentales entre mujeres y varones. (López Valero, Encabo Fernández 1999: 184)

Los estereotipos más típicos representan la minusvaloración de niñas y de la presencia femenina en varios ámbitos de la historia humana, unas expectativas menos ambiciosas para las niñas (con respeto a la capacidad cognitiva, competencias en las

diferentes materias: naturales y técnicas vs. humanidades y consiguiente esperada selección de futuras profesiones) reflejadas en los textos escolares<sup>1</sup>. Esto lleva a una general invisibilidad femenina en el discurso escolar que contribuye a una perpetua transferencia de los modelos culturales tradicionales y patriarcales de una generación de alumnado a otra. En otras palabras, los papeles tradicionales femeninos se aceptan como una verdad absoluta e indiscutible en todos los estratos de la sociedad que todavía no ha merecido un análisis detallado y conclusivo:

Thus far, the biggest surprise is not finding any impact studies of the effects of this form of sexism on girls' –and boys'– patterns of educational and subsequent occupational achievement. Therefore, we have no way of knowing just how big an obstacle gender bias in learning materials and curricula actually may be. We don't know if it more strongly affects those in poorer countries, with weaker school systems, or not. We just don't know! (Blumberg 2007: 33)

Es precisamente la cita de Blumberg (2007) que ha dado una nota definitiva a este análisis. En vez de fijarse en lo que tradicionalmente ha representado el enfoque de análisis del sexismo y de las cuestiones de género (y no solo en la lingüística, sino también en los estudios de cultura, en el periodismo, etc. (López Valera, Encabo Fernández 1999; Kuzmanović Jovanović 2012; Filipović 2012)), que es la lengua y sus reflejos estructurales del sexismo en la sociedad, a continuación de este trabajo me fijaré en un análisis comparativo de textos críticos sobre el sexismo en las escuelas de Serbia y de España. Esto, con el objetivo de abrir un debate más amplio, más inter- y trans-disciplinario, que intentara ofrecer unas respuestas tentativas a las preguntas puestas por Blumberg. Claro está, unas respuestas de alcance muy limitado, dado el número de países (comunidades de práctica, de habla, etc.) muy bajo, pero que, en mi opinión, todavía pueden servir como puntos de partida en un proceso que desafiará los modelos culturales tan fuertemente interiorizados en la gran mayoría de las sociedades en las que vivimos.

#### 4. Serbia

Según el informe de Stefanović (2008), hasta aquella fecha en Serbia se realizaron muy pocas investigaciones dirigidas directamente al estudio del aspecto de género en el discurso escolar en los niveles primario y secundario de la educación formal serbia. Una de las más citadas es de una fecha aún más lejana, de Jarić (1994), en la que se analizan los elementos de género en los libros de texto de serbio como L1 en la educación primaria.

La autora concluye que, a pesar de una cierta presencia de diferencias entre la presentación de figuras femeninas y masculinas en los libros de texto de serbio en la enseñanza primaria, la dominación de un modelo cultural patriarcal de las relaciones masculino-femeninas todavía está omnipresente, de modo que los libros

---

<sup>1</sup> Los mismos estereotipos están presentes en el discurso del aula de clase, pero estos no serán tratados en esta investigación.

de texto sirven como fuentes de su reproducción y no de su cambio<sup>2</sup>. (Jarić 1994: 116, citado en Stefanović 2008: 6)

Jarić (1994) destaca que un nuevo modelo cultural puede ser producido solo por una realidad social diferente, y una realidad social diferente solo se crea a través de una interpretación cultural nueva. En otras palabras, la educación formal, especialmente en los niveles básicos y obligatorios, debe servir como un punto de partida para la creación de la dicha interpretación cultural de nuestra realidad, una interpretación que incluya varios puntos de vista y varios papeles ejercidos por los diferentes miembros de nuestras comunidades de práctica, comunidades culturales, comunidades de habla, etc.

Una gran cantidad de investigadoras e investigadores (Stefanović 2008; Filipović 2009; 2012), incluso cuando no pretenden hacer un estudio concreto sobre los temas de género en la literatura educativa, coinciden en la conclusión de que todos los papeles principales, intelectuales y de poder social son masculinos, mientras que las mujeres aparecen como observadoras, desempeñando papeles de apoyo sin una participación activa y decisiva (Marinković 2004: 90). La imagen del mundo patriarcal, reflejado en los libros de texto de serbio en la educación formal analizados hasta ahora es simple y dicotómica: las mujeres aparecen como figuras de apoyo, definidas dentro de los marcos de relaciones 'naturales' y de su 'función biológica', sin profesión, sin posibilidad alguna de formar decisiones y actuar conscientemente hacia unos objetivos que sobrepasen los dominios tradicionalmente habitados por ellas: los dominios del hogar y de la familia (Marinković, Pešikan 1999; Opsenica 2003: 173). Stefanović (2008: 56) destaca:

Los resultados de todas las investigaciones revelan que varios aspectos de la desigualdad de género están presentes en los libros de texto de serbio, tanto desde el punto de vista de números relativos de mujeres y hombres mencionados en los textos, como en las maneras en las que están retratados sus cargos sociales, culturales, académicos, etc. Dicha desigualdad surge en todos los niveles de representación de los contenidos educativos estudiados: textos, imágenes, materiales de apoyo didáctico, etc. Asimismo, una serie de tópicos muy arraigados domina la distribución del espacio social, dejando a las mujeres en las esferas privadas y familiares y otorgando a los hombres un acceso directo a los dominios profesionales y públicos<sup>3</sup>.

Incluso en los materiales educativos de una publicación más reciente (los últimos cinco años), y en casos cuando el uso del lenguaje muestra un progreso hacia la presentación visible de las niñas como lectoras y usuarias de dichos materiales (el doble uso de género gramatical masculino y femenino en las instrucciones de libros de texto), y cuando se nota una tendencia muy fuerte para desmontar los estereotipos en las expectativas profesionales

---

<sup>2</sup> "Autorka zaključuje da, bez obzira na postojanje izvrsnih razlika u prikazivanju ženskih i muških likova u bukvaru i čitankama, udžbenici podržavaju patrijarhalni obrazac muško-ženskih odnosa, umesto da ga menjaju". (Las traducciones del serbio al español son de J.F.)

<sup>3</sup> "Rezultati svih istraživanja pokazuju da postoji rodna neravnopravnost kada je u pitanju zastupljenost i predstavljanje ženskih i muških likova u udžbenicima (ona je prisutna u tekstovnim, likovnim i didaktičkim priložima); stereotipi su posebno tvrdokorni u distribuciji socijalnog prostora, ženskim likovima i dalje pripada porodična, privatna sfera, a muškim profesionalna, javna sfera života".

de niñas y niños, todavía sigue estando presente la dicotomía de roles sociales y la falta de una perspectiva alternativa que ofrezca una posible visión del mundo diferente del patrón patriarcal de la sociedad serbia. Un análisis del contenido didáctico de la materia “Educación para una sociedad civil” en la educación primaria indica que las mujeres son descritas casi exclusivamente como cariñosas, como madres, tías y maestras, y los hombres como serios, enérgicos y responsables para el bienestar de las personas en su alrededor, de este modo, las niñas aparecen descritas como sensibles, lloronas, manipulables y pasivas, mientras que los niños son curiosos, prácticos, y emprendedores (Đurić et al. 2010: 49-51):

[...] es necesario invertir un esfuerzo adicional para desmontar los tópicos de género en la presentación de los modelos culturales (referidos a los papeles familiares y sociales y a las características individuales esperadas de niñas y niños en el mundo real) en los textos educativos con el objetivo de indicar las posibles maneras de alternar las expectativas y las aspiraciones de niñas y niños<sup>4</sup>. (Đurić et al. 2010: 51)

## 5. España

Como indican varios tratados sobre el sexismo en la educación española (e.g., Roble Sanjuán 2010), el concepto de igualdad de género en la educación se introduce de una manera formal en España con el inicio de la transición democrática:

Las fuentes primarias, junto con los primeros escritos de los años setenta y parte de los ochenta nos dan cuenta de una preocupación básica, cuya red de divulgación y de debate llegó a contextos políticos (sindicatos, partidos políticos, movimientos y agrupaciones feministas), pedagógicos (escuelas, revistas científicas), e impregnó todo el ideario feminista, tanto en la teoría como en la experiencia y metodologías docentes. (Robles Sanjuán 2010: 1)

El concepto de la escuela mixta o de la coeducación, que en Serbia ha existido durante una época mucho más larga que en España, ha estado en el enfoque del proyecto de la igualdad de género en la educación española: hasta el año 1970 ni siquiera existía un currículum público para las escuelas mixtas, que en el ámbito educativo español se generaliza a partir de 1985. Solo con la introducción de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* (LOGSE) en 1990 se crean condiciones para un modelo educativo cuyo principio regulador es la coeducación e igualdad de acceso a contenidos educativos para las niñas y para los niños españoles. Consecuentemente, los contextos socioculturales y políticos relacionados con los aspectos de género en la educación en los dos países investigados tienen impactos muy serios en las propuestas pedagógicas o estrategias de acción educativa para la eliminación del sexismo/desigualdad de género en Serbia y en España. Los primeros años (e incluso décadas) de la transición democrática están marcados por un esfuerzo feminista para introducir “la coeducación como estrategia de cambio escolar o la erradicación del sexismo” (Robles Sanjuán 2010: 1), dentro de un modelo

---

<sup>4</sup> “[...] potrebno je uložiti dodatni napor u demontiranju rodne stereotipizacije porodičnih uloga kroz koje učenici/ce uče i oblikuju svoje ponašanje. Dodatni napor bi trebalo uložiti i u razbijanje stereotipa o ličnim osobinama predstavljenih muških i ženskih likova”.

nuevo de la escuela democrática. En otras palabras, la lucha por la educación democrática en la España de la transición forma parte de una “*acción de política global de los grupos de mujeres y de los partidos políticos y sindicatos*” (Roble Sanjuán 2010: 4; las cursivas son mías). Igualmente, sugiere la misma autora, el debate sobre la educación democrática liberada del sexismo en España muchas veces ha sido considerado como “herramienta catalizadora de otras muchas claves del feminismo (familia, aborto, doble jornada laboral), es decir, como un recurso subsidiario para el logro de otros objetivos” (Roble Sanjuán 2010: 5).

En otras palabras, el sexismo en educación, como un concepto generalizado, que tenía repercusiones muy dramáticas con respecto al acceso a educación de alta calidad y en todos los niveles (desde la educación infantil hasta los estudios de postgrado universitarios) fue durante mucho tiempo una cuestión ardiente en los círculos académicos españoles. En consecuencia, la cuestión de los aspectos más específicos (el lenguaje, contenidos de libros de texto particulares, etc.) de dicho fenómeno en España quedó incluida en debates sociales y políticos mucho más amplios.

En términos generales, los roles femeninos y masculinos en los libros de texto españoles demuestran un nivel y un tipo de sexismo muy similar a ese manifestado en Serbia: las expectativas profesionales y personales, los caracteres femeninos y masculinos más típicos (y en consecuencia) esperados, o incluso, sobrepuestos:

No es sólo el lenguaje escrito el que rezuma sexismo sino que el lenguaje iconográfico, con la presencia de menos imágenes de género femenino con relación al masculino [...]. Más factores que se añan en pos de un clima patriarcal [...] son en el currículum explícito la adecuación de unas asignaturas más al perfil masculino [...] y otras al femenino en función de una clasificación estereotípica basada en la legitimación de poder por parte del modelo andocéntrico. (López Valero, Encabo Fernández 1999: 187)

Un análisis comparativo de los discursos críticos del sexismo en las escuelas mixtas serbias y españolas revela unas semejanzas muy estridentes, tanto con respecto a los modelos culturales patriarcales y sexistas criticados, como en la terminología usada para describir dichos modelos y sus consecuencias, o sea, su fuerza directiva en la formación de generaciones de niños y niñas en los dos países analizados.

## 6. Sugerencias para el futuro

Según las conclusiones de los textos analizados, las políticas de educación en España y en Serbia hasta ahora no han intentado aplicar los resultados de diferentes análisis críticos del discurso en el ámbito escolar que descubren e indican los puntos débiles de nuestros sistemas educativos desde el punto de vista de género. En otras palabras, no se ha emprendido un proyecto general para desmontar las ideologías culturales tradicionales y patriarcales que aún hoy en día, a principios del siglo XXI, juegan un papel crucial en la interpretación de la mujer como inferior, irrelevante y pasiva, y forman unas expectativas muy limitadas con respecto a su papel y posición en los dominios profesionales, académicos, públicos, políticos, etc., en el mundo contemporáneo.

Para cambiar este estado actual, me parece oportuno definir un tipo de lista de verificación que nos podría acercar a una política de educación más sensible a las cuestiones de género y de su representación multidimensional en el ámbito educativo. Ofrezco aquí una lista adaptada de Plut (2004: 48):

1. ¿Cuál es la imagen de la mujer a la que aspiramos? ¿Qué quieren las mujeres conseguir con la imagen que forman frente al mundo? (el concepto de “yo” femenino)
2. ¿Cuál es la relación entre las mujeres, entre los hombres y las mujeres y entre las mujeres y su alrededor en términos generales que pretendemos presentar al mundo? (el concepto de “tú” femenino)
3. ¿Cuáles son los rasgos unificadores de las mujeres como una comunidad de práctica? (el concepto de “nosotras” femenino)
4. ¿Quiénes son los “ellos” para las mujeres y cuál es la actitud con la que salen a enfrentarlos?
5. ¿Cómo construimos el pasado femenino?
6. ¿Cómo construimos el futuro femenino?
7. ¿Cómo construimos la relación “yo-tú” en un modelo de igualdad de géneros?
8. ¿Cómo construimos la relación “nosotras-ellos” en un modelo de igualdad de géneros?
9. ¿Cómo construimos la relación del pasado y del futuro en un modelo de igualdad de géneros?

Asimismo, es necesario formar políticas de educación que tomen una actitud activa hacia el cambio de ideologías, modelos culturales y jerarquías de valores sociales del profesorado y de la administración educativa. Se han hecho muy pocos intentos por investigar este tema, tanto en Serbia, como en España y por ello este no ha sido tratado en este trabajo. Lo que es seguro es que el profesorado juega un papel indispensable en la formación de las identidades de niñas y niños en la escuela, así que sus visiones del mundo, sus interpretaciones del pasado, presente y futuro, su entendimiento de la ciencia y de la educación, su actitud hacia los roles de mujeres y hombres en ámbitos domésticos, académicos, profesionales y públicos, todos contribuyen a los diferentes niveles de éxito académico con los que salen todos los individuos de nuestros sistemas educativos. Cualquier tópico sexista con respecto a la futura selección de profesiones, cualquier minusvaloración de las capacidades cognitivas y académicas de las niñas a favor de los niños pueden alternar y presentar obstáculos en el viaje educativo hacia una madurez académica y una afirmación completa y óptima de una niña (o de un niño de un grupo social / étnico / religioso marginalizado). En consecuencia, una política de educación responsable tiene que tomar en cuenta no solo los aspectos lingüísticos o del contenido de los manuales educativos, sino también las actitudes y las ideologías de todos los que toman parte en el proceso educativo (los padres y los cuidadores de niñas y niños incluidos), para presentar alternativas en el proceso de formación de unas identidades de género, nacionales, raciales, étnicos, profesionales, etc., que ofrezcan a las niñas y a los niños de diferentes edades la posibilidad de convertirse en personas seguras de sí mismas y de sus competencias, bien preparadas para sacar el máximo rendimiento de sus capacidades intelectuales y profesionales.



## Bibliografija

- BLUMBERG, Rae Lesser, "Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education", en *Background paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: will we make it?* 2007. Para más detalles: [efareport@unesco.org](mailto:efareport@unesco.org)
- CORTADA ANDREU, Esther, "De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad", en *Cuadernos de pedagogía*, 286, 1999: 43-47.
- ĐURIĆ, Gorana, ŽUNIĆ, Natalija, OBRADOVIĆ-TOŠIĆ, Tatjana, *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost. Analiza nastavnog materijala za Građansko vaspitanje*, Beograd, UNDP, 2010.
- FILIPOVIĆ, Jelena, *Moć reči: Ogledi iz kritičke sociolingvistike*, Beograd, Zadužbina Andrejević, 2009a.
- FILIPOVIĆ, Jelena, "Rodno osetljive jezičke politike: teorijske postavke i metodološki postupci", en *Anali Filološkog fakulteta*, 21, 2009b: 109-127.
- FILIPOVIĆ, Jelena, "Gender and power in language standardization of Serbian", en *Gender and Language*, 5(1), 2011: 111-131.
- FILIPOVIĆ, Jelena, *Vodič za rodno osetljivo pristup medijima*, Beograd, Uprava za rodnu ravnopravnost Ministarstva rada i socijalne politike Republike Srbije, 2012.
- IVANOVIĆ, Nevenka, "Obrazovanje žena: izazov zajednici?", en *Reč: časopis za književnost, kulturu i društvena pitanja*, 65(2), 2002: 169-193.
- JARIĆ, Isidora, "Zaćarani krug predstava o muškom i ženskom", u *Ratništvo, patriotizam, patrijarhalnost*, Beograd, Centar za antiratnu akciju i Grupa MOST, 1994: 105-116;
- KUZMANOVIĆ JOVANOVIĆ, Ana, *Analiza postojećih kodeksa o rodno osetljivom pristupu medijima*, Beograd, Uprava za rodnu ravnopravnost Ministarstva rada i socijalne politike Republike Srbije, 2012.
- KUZMANOVIĆ, Ana, *Diskurzivne prakse kao odnos jezika i roda u društvu: primer savremene Španije*, Tesis doctoral en manuscrito, Facultad de Filología, Universidad de Belgrado, 2009.
- LÓPEZ VALERO, Amando, ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo, "El lenguaje de centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa", en *Contextos educativos*, 2, 1999: 181-192.
- MARINKOVIĆ, Snežana, *Dečja prava i udžbenik*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2004.
- MARINKOVIĆ, Snežana, PEŠIKAN, Ana, "Tipičan ženski i muški lik u udžbenicima Prirode i društva", en *Psihologija*, 3-4, Beograd, 1999: 225-240.
- OPSENICA, Jelena, *Komparacija vaspitnih ciljeva čitanke za 8. razred i vaspitnih ciljeva Plana i programa osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja*, Niš Faculty of Philosophy, 2003, en [www.psihologijanis.org/clanci/16](http://www.psihologijanis.org/clanci/16) [15/05/2009]
- PLUT, Dijana, "Socijalizacijski obrasci udžbenika i rodni stereotipi", en *Prevazilaženje rodnih stereotipa u osnovnom obrazovanju*, Podgorica, Fondacija Institut za otvoreno društvo, 2004: 35-52, en [http://195.66.163.162/download/east\\_pr\\_stereotipa.pdf](http://195.66.163.162/download/east_pr_stereotipa.pdf) [05/09/2009]
- POPOVIĆ, Dragana, DUHAČEK, Daša, "Rod i obrazovanje", en MILOJEVIĆ, Ivana, MARKOV, Slobodanka (eds.), *Uvod u rodne teorije*, Novi Sad, Mediteran Publishing, 2011: 309-321.

- ROBLES SANJUÁN, Victoria, “Discursos y estrategias para un proyecto de escuela coeducativa en la transición española. Algunas fuentes para su estudio”, en *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*, 3, Julio 2010, en <http://revista.muesca.es/index.php/articulos3/145-discursos-y-estrategias-para-un-proyecto-de-escuela-coeducativa-en-la-transicion-espanola-algunas-fuentes-para-su-estudio> [05/09/2012]
- STEFANOVIĆ, Jelena, *Pregled rodnih istraživanja udžbenika u Srbiji od 2003. do 2008. godine*, Beograd, UNDP, 2008.
- TRGOVČEVIĆ, Ljubinka, *Planirana elita: o studentima iz Srbije na evropskim univerzitetima*, Beograd, Istorijski institut, 2003: 251-268.