



VOL. 17, Nº 1 (enero-abril 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/11/12

Fecha de aceptación 16/03/13

## ¿POR QUÉ UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN EN PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO?

*Why a proposal for gender training at university?*



*Trinidad Donoso-Vázquez y Anna Velasco-Martínez*  
*Universidad de Barcelona*

*E-mail: [trinydonoso@ub.edu](mailto:trinydonoso@ub.edu), [avelasco@ub.edu](mailto:avelasco@ub.edu)*

### Resumen:

*El artículo justifica la importancia y necesidad de la formación en género para el alumnado de los centros de educación superior. Comienza con un repaso al entramado legislativo y cómo éste no ha tenido una incidencia directa en las aulas ni en la docencia, docencia y formación que sigue, en gran medida, estando a merced del profesorado voluntario y de alumnado con una cierta sensibilidad al respecto. El trabajo también hace un recorrido por lo que significa y las implicaciones que tiene la perspectiva de género en el alumnado: adquisición de una nueva conciencia de la realidad y de nuevos marcos de interpretación, para pasar al cuestionamiento que tiene la juventud sobre el movimiento feminista, quien ha sustentado los conceptos de género como elemento no solo descriptivo de las relaciones sociales sino también subversivo del orden social. Por último, se presenta una experiencia realizada en un grado de Pedagogía mediante el análisis de los diarios reflexivos del alumnado y los avances que se observan en sus percepciones, actitudes y conductas.*

*Palabras clave:* Perspectiva de género; educación superior; docencia universitaria; transversalidad de género.

### Abstract:

*This article aims to justify the importance and the need of formation on gender issues and training of gender perspective for students of Education degrees. It reviews the Spanish legislative framework stating that, so far, it has not had a direct impact on the application of gender mainstreaming in university tuition. The implication of teachers and students on the introduction of the gender perspective in their lessons continues depending on their goodwill and sensitivity*

*towards the gender issues. We also develop what the acquisition of a gender perspective may mean and imply for students: knowledge of new frameworks from which to interpret reality, verification of young people's idea about the feminist movement (who has supported gender concepts not only as descriptors of the social relationships but as key elements for the subversions of the social order). Finally, the article presents an experience of gender perspective carried out with Pedagogy students. We have based our methodology on students keeping a "reflective journal" from which we could extract the changes and observe their perceptions, attitudes and behaviours.*

*Key words:* Gender perspective; higher education; university teaching; gender mainstreaming.

## 1. Introducción: El marco legal de la formación con perspectiva de género en la educación superior

Desde el año 2003 se desarrolla un esfuerzo legislativo en el estado español para contemplar de diferentes maneras la introducción de la igualdad y no discriminación por razón de género en el ámbito de la universidad. Detrás de este esfuerzo legislativo se encuentra el impresionante corpus teórico del movimiento feminista acumulado desde finales de los sesenta y en la década de los 70.

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género pretende ser una ley integral y por ello abarcar los diferentes ámbitos en que se puede incidir para eliminar la violencia y proteger a las víctimas. Uno de los aspectos que la ley aborda es el sistema educativo. En el título primero incluye el artículo cuarto, apartado primero y séptimo, en el que se contempla que "El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos. 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".

En el año 2007, se aprueba la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Esta ley incorpora en el Título II, dedicado a las Políticas Públicas de Igualdad, el art. 25, que regula la igualdad en el ámbito de la educación superior.

En cuanto a las universidades, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades ha sido modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. En el Preámbulo señala:

"el papel de la universidad como transmisor esencial de valores... [para] alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres" (Preámbulo párrafo 12).

En relación con los valores la ley asume como objetivos propios de la universidad y concreta algunas políticas para hacerlos efectivos; así:

- El establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación.

- Una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación.
- La creación de programas específicos sobre la igualdad de género.

Por último, la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación se hace eco también de lo que considera unas medidas adecuadas para la ciencia del siglo XXI, entre ellas “*la incorporación del enfoque de género con carácter transversal*” (Preámbulo). Entre los objetivos generales de esta ley está:

“Promover la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación”...“Promoverán igualmente los estudios de género y de las mujeres” (Disposición adicional decimotercera).

Sin embargo, tener un marco normativo de estas características no ha significado, después de más de ocho años, que el profesorado de todos los ámbitos educativos esté formado en competencias de género, y mucho menos significa que el alumnado trabaje de forma concreta y / o transversal los contenidos de género. Esta falta de formación puede deberse a diversas dificultades que el profesorado puede encontrar y que pueden dificultar la aplicación de la ley. Por ejemplo, aunque ya se especificaba en la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo) parte del profesorado en otros niveles educativos no es sensible a las discriminaciones de género, por tanto, esta ceguera en materia de género, por la falta de conciencia de la existencia de la misma, lleva al profesorado a ignorar por completo los contenidos y medidas a aplicar para trabajarlo (Andreu, 2002; Anguita, 2011; García de León y García de Cortázar, 2001; Morales, et al., 2010).

Además, pese a que la ley da un paso importante exigiendo el trabajo y la formación en género de todo el alumnado en todos los niveles educativos, pierde fuerza ya a la hora de hablar de medidas y acciones para aplicar esta normativa. Por tanto, esta falta de concreción hace disolver la responsabilidad de la aplicación por parte de los y las docentes quedándose en un escrito de buenas intenciones más que un compendio de medidas educativas concretas para la aplicación del *gender mainstreaming*. Por otro lado, existen profesionales con decisión para tratar la temática del género dentro de sus aulas de forma transversal, pero se encuentran que los materiales didácticos son de carácter androcéntrico y que, además, el lenguaje empleado todavía queda lejos de ser cercano a la neutralidad. Así pues, al final resulta ser una acción totalmente voluntaria en la que el profesorado se siente totalmente desorientado y con la sensación de no tener el apoyo esperado.

Desde el ámbito universitario, además, se nos complica la tarea dada la falta de referentes y modelos a seguir, la poca o nula conciencia de género, las dificultades organizativas y materiales, la dificultad de encontrar experiencias sobre la introducción del *gender mainstreaming* a enseñanzas de educación superior, a lo que debemos sumarle las dificultades que presenta la juventud para detectar las discriminaciones de género en sus propias vidas (Donoso, Figuera y Rodríguez Moreno, 2011) y el extenso rechazo que esta juventud muestra hacia el movimiento feminista (agente promotor de los cambios en la ley para la inclusión del *mainstreaming* de género en las aulas (Ventura, 2008; Barbera y Cala, 2008). Por lo tanto, la inclusión de los estudios de género en educación superior de forma generalizada termina siendo una práctica solitaria en constante cuestionamiento sobre su adecuación y eficacia.

En un estudio realizado por la fundación Isonomía en el 2010 sobre la integración de la perspectiva de género en los planes de estudio de los grados de la Universidad Jaime I de Castellón, de acuerdo a los criterios establecidos para realizar el análisis, sólo Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, cumplían estos criterios de integrar la igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en la materias (Fundación Isonomía, 2010).

Pero en todo este panorama, merece la pena destacar cómo a partir de la década de los noventa aumentan de forma considerable los estudios de género, los institutos universitarios de género y de estudios de la mujer, los grupos de investigación y por consiguiente, las investigaciones en este ámbito. Así como también aparecieron los primeros postgrados y másteres.

Sin embargo, a nivel docente no existe una oferta acorde con la cantidad de investigación desarrollada.

Merece la pena destacar cómo en la década de los noventa aumentan de forma considerable los estudios de género, espacios para su difusión, los institutos universitarios de género y de estudios de la mujer, los grupos de investigación y por consiguiente, las investigaciones sobre el género y las mujeres (destacamos aquí, la primera convocatoria de estudios de mujeres en el año 1996 de las ahora denominadas I+D+i). Así como también aparecieron los primeros postgrados y másteres. Según datos de 2004 existían entonces, al menos, 17 doctorados, 7 masters y 13 títulos de experta/o especialista a nivel universitario y 61 asignaturas optativas o de libre configuración en 23 universidades (Ballarín, sin fecha, p. 2).

Todo ello, surgido mucho antes de la aparición de las medidas legales referentes a la introducción de la perspectiva de género en la educación superior, ha creado una gran cantidad de corpus teórico, así como también ha realizado propuestas transformadoras. Compartimos la visión de que

“los Estudios de las Mujeres constituyen lo que Françoise Collin considera la gran novedad y especificidad del feminismo plural de los últimos años: su capacidad para generar no sólo efectos políticos y sociales, sino también resultados en el campo del conocimiento” (Collin, 1993, p. 318)

De aquí que los dichos Estudios sean calificados por Mary Evans como *“la parte académica del feminismo” que posibilita “liberar a la cultura de los sesgos de género”* (Evans, 1998, pp. 9 y 13). Como indica Ballarín (sin fecha), el feminismo académico ha producido uno de los cambios más transformadores, creativos e importantes dentro de la práctica y la política académica. Sin embargo, a nivel docente no existe una oferta acorde con la cantidad de investigación y conocimiento desarrollado.

## 2. Justificación de la inclusión de la perspectiva de género en los estudios de Educación Superior

La introducción de los estudios de género en las universidades se impone por varios argumentos:

En primer lugar, porque tal y como se ha señalado anteriormente, el saber oficial es un saber parcial y, por tanto, acientífico y es necesario ampliar los horizontes del saber y el conocimiento para un mejor desarrollo social y personal.

En segundo lugar, porque ahora es el momento adecuado, teniendo en cuenta que con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los acuerdos de Bolonia (1999), uno de los principios sobre los que se sustenta este nuevo espacio de educación superior es desarrollar Europa, y no podría entenderse este desarrollo si se prescinde de los estudios de género, dado que desde los años setenta la Unión Europea ha sido pionera en fomentar estudios e investigaciones introduciendo la perspectiva de género y desarrollando políticas de igualdad de género.

La tercera y última razón obedece a que la consolidación de estos estudios en las instituciones académicas en general no es un acto de reconocimiento académico sin más, es el aprovechamiento de una contribución científica importante en la construcción de un mundo más igual y solidario, y que, entre otras cosas, ha servido para fundamentar todos los cambios que se han producido en relación con la igualdad de mujeres y hombres (Ventura, 2008).

## 2.1. ¿Qué es la perspectiva de género?

La perspectiva de género hace referencia al posicionamiento crítico para el análisis de la dimensión crítica/evaluativa de la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta todo el sistema social y en el que el género es un principio de jerarquización de espacios, recursos materiales, económicos, públicos e ideológicos. Esta normatividad social alude también a una jerarquía de valores, estructurados de mayor a menor importancia y de mayor a menor valor -valores masculinos ligados a la ambición, el poder, el éxito, la conquista, la utilidad y valores centrados en las relaciones, las vivencias, los deseos-, donde los primeros conforman las relaciones no solo sociales sino también con el entorno y los seres inanimados y los segundos quedan circunscritos al ámbito doméstico, pero que sin duda representan una fuente de cohesión imprescindibles para la vida y mayor grado de sostenibilidad. Entre ellos el valor del cuidado (Gilligan, 1985).

Detrás del concepto de género hay una referencia a un orden simbólico y real de sumisión, exclusión, subordinación social. Esta estratificación social no se realiza solo en base al género, sino también a la clase, la raza, la cultura y la etnia. Pero abordar la perspectiva de género permite abordar las otras discriminaciones con una perspectiva amplia e inclusiva a la vez, al ser el género "*el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder*" (Scott, 1996, p. 366).

Por lo tanto, el género es una categoría analítica subversiva (Cobo, 2008), que busca romper con las estructuras establecidas a partir del cual se estructura la sociedad en jerarquías de poder. Mirar la realidad con perspectiva de género es aspirar a redefinir las reglas del juego, de lo público y lo privado, del valor del éxito, de la sostenibilidad de la vida, de las relaciones entre cercanos y extranjeros.

Los patrones de dominación impuestos por la normatividad generizada necesitan disponer de sistemas de legitimación del orden imperante. La universidad debería constituirse en el lugar idóneo para deslegitimar estos sistemas de dominación históricamente construidos, desde la religión, la política, la filosofía, la historia...

Según Gamba (2008) la perspectiva de género implica:

- a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorio para las mujeres;
- b) que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas;
- c) que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.

La cuestión de los géneros no es un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros adquiere expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia... La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres ni está dirigida exclusivamente a ellas. Tratándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida, lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital (Gamba, 2008).

En el caso de las disciplinas con una vertiente claramente aplicada a la realidad social, como es el caso de la educación, la perspectiva de género cobra una importancia más acusada como medio de analizar y transformar la realidad:

“Se hace necesaria la introducción de una perspectiva, transformadora, de género, es decir, aquella que, partiendo de un diagnóstico de las relaciones de género existentes, pretende recrearlas de modo más equitativo e igualitario para mujeres y varones como resultado de un proceso sostenido de cambio social” (López, 2007).

García-Pérez et al. (2011) detectan en un reciente estudio, que el alumnado universitario (la muestra la forma alumnado de Ciencias de la Educación y Biología) presenta un grado insuficiente de conocimientos básicos sobre el género y es que los contenidos de este tipo “*sólo son abordados en el plan de estudios a voluntad libre del profesorado más sensibilizado*” (p.21).

Los participantes en el estudio de Titus (2000) declaraban que una formación en género debería ser requerida para todos los estudios universitarios del ámbito educativo, y critica el estado actual de las asignaturas de este ámbito, ya que indica que si estos contenidos no aparecen en los planes de estudios de los grados de formación del profesorado, este colectivo no percibirá los contenidos de género como algo importante (idea también defendida por Skelton y Hanson, 1989).

Este argumento también ha sido esgrimido en nuestro contexto por parte de García-Pérez, et al. “tal formación [en género] no debería ser opcional, ni escamotearse al profesional en Educación”. Por lo tanto, existen “un conjunto de necesidades formativas en el alumnado, lo que va a implicar también la toma de conciencia del profesorado de la facultad y su formación para abordar este tipo de temáticas” para evitar la ceguera de género en profesionales que vincularán su actividad laboral futura a la educación de nuevas generaciones (García-Pérez, et al., 2011, pp.18-20).

Renzetti señala que uno de los grandes retos que ahora afronta el movimiento feminista no es necesariamente el cómo cambiar las actitudes hacia los roles de género, sino más bien en cómo aumentar la conciencia de género de las mujeres jóvenes para que vean los



esfuerzos colectivos de un movimiento social como la respuesta más efectiva a los problemas personales que experimentan en sus vidas cotidianas” (Renzetti, 1985, p.276).

Numerosos estudios han destacado la gran influencia positiva que prestan los cursos de estudios de género para sensibilizar a la juventud y posibilitar que presenten una visión más crítica y una actitud transformadora hacia la sociedad.

Dabrowski (1985) encontró que la educación feminista, con base en los conceptos de feminismo y sus implicaciones y consecuencias en todas las áreas de la vida, podía promover la aceptación de esta ideología, cosa que también encontraron Downing y Roush (1985), quienes defienden que un conocimiento de los conceptos feministas promueve a un compromiso para el cambio de la realidad. Otras autoras, argumentan que para ellas la exposición a los avances y conceptos del feminismo, sus aportaciones a la ciencia y a la sociedad y su evaluación positiva conducen a una creencia en la acción colectiva para la transformación social (Cowan et al., 1992; Myakovsy y Witting, 1997; Williams y Witting, 1997).

Ha sido el movimiento feminista quien ha dotado el concepto de género de la fuerza descriptiva, analítica, interpretativa y subversiva que tiene. Conocer y valorar lo que ha representado y representa el movimiento feminista parece necesario para poder asumir e integrar la perspectiva de género. “En este sentido puede decirse que la teoría feminista constituye un paradigma, un marco interpretativo que determina la visibilidad y la constitución como hechos relevantes de fenómenos que no son pertinentes ni significativos desde otras orientaciones de la atención” (Amorós, 1998, p. 22, en Cobo, 2008). Cabe preguntarnos qué piensa y cree la juventud sobre este movimiento.

### 3. Juventud y Feminismo

Es innegable el papel protagonista que ha tenido el movimiento feminista, sobre todo en las últimas décadas, a la hora de visibilizar las discriminaciones por razón de género y el trabajo que ha hecho y aún realiza para dotar de herramientas a la sociedad desde todos los ámbitos posibles para erradicar las desigualdades de existentes. Por ello, creemos que es necesario hablar del feminismo cuando hablamos de la introducción de la perspectiva de género como herramienta para cambiar la realidad y convertir la sociedad en un lugar justo y efectivamente igualitario. El feminismo ha realizado grandes esfuerzos para la introducción del gender mainstreaming o perspectiva de género como una mirada transversal con la que analizar todos los ángulos posibles de la realidad que afecten a la igualdad (o su falta) entre hombres y mujeres.

Pero a pesar de su fuerza y sus reconocidas contribuciones como una de las corrientes del pensamiento actual que ha tenido una gran influencia en el mundo y ha sacudido las estructuras de opresión (Castells, 1998; Kymlicka, 1995), siempre ha sido un movimiento incómodo para ciertos sectores sociales (normalmente por aquellos que ostentan el poder), lo que ha repercutido muy negativamente en su imagen, llegando a ser un movimiento estigmatizado e incluso llegando a ser interpretado como defensor de lo que en realidad lucha en contra. Es decir, en los imaginarios de una parte de nuestra población se asocia equivocadamente al feminismo con el hembrismo (la creencia y el movimiento en el cual se defiende que las mujeres son superiores a los hombres).

Para entender por qué el feminismo es mal visto y rechazado por parte de la sociedad y cómo, preocupantemente, es el colectivo joven uno de los que más sesgada tiene su visión de este movimiento, algunos autores y autoras se han aventurado a investigar en esta cuestión ya desde los años 30 (siendo en los años 80 cuando se alcanza un gran interés) hasta la actualidad.

Es realmente complejo despertar el interés en materia de género en la juventud si ésta cree que la igualdad real entre hombres y mujeres ya existe. Este fenómeno, llamado espejismo de la igualdad (Valcárcel, 2008) pretende explicar la presunta situación de igualdad formal que la sociedad percibe, pero que desgraciadamente no se ajusta a la realidad. Es decir, la falta de sensibilización en las cuestiones de género, la corrección política, la existencia de leyes que condenen prácticas discriminatorias por razón de género y los códigos heteropatriarcales más sutiles que hoy en día se aplican (el sexismo cada vez parece más diluido y pasa más desapercibido, pero sigue siendo igual de punzante) hacen que la juventud ya no se preocupe por detectar presuntas prácticas discriminatorias y piense que la igualdad ya está conseguida (Markowitz, 2005; Riera y Valenciano, 1991), pero, en realidad, ante lo que nos encontramos es de un huevo sexismo más naturalizado y, en consecuencia, invisible (Riley, 2001).

La juventud universitaria que niega sufrir injusticias por cuestión de género tiende a conceptualizar las discriminaciones sexistas como algo propio de culturas foráneas, no occidentalizadas ni democráticas. En el caso de aceptar que puede llegar a pasar en nuestra sociedad, argumentan que tendría lugar en mujeres con un nivel educativo bajo (es decir, asocian la falta de formación con la vulnerabilidad social en cuestiones de género) y que en el hipotético caso de que se los pasara a ellas, sabrían solucionarlo (Biglia y Velasco, 2012). No obstante, aunque la juventud crea que sabría solventar una situación de discriminación de género, según investigaciones llevadas a cabo por Alberdi, Escario y Matas (2000), los y las jóvenes empiezan a tomar conciencia de las discriminaciones de género que sufren alrededor de los 23-35 años, momento que corresponde al encuentro de trabajo, a la emancipación de hogar parental y, en el caso de las mujeres, de la maternidad. Estos tres hechos vitales aparecen como una jarra de agua fría en la vida de los y las jóvenes, que hasta entonces no se habían planteado estar viviendo en una sociedad discriminatoria en cuestiones de género. Sin embargo, este hecho en lugar de funcionar como un revulsivo y emprender movilizaciones conjuntas para modificar las discriminaciones, esta juventud inicia una breve y leve lucha en su entorno próximo contra estas injusticias, para finalmente modificar este malestar debido a las discriminaciones de género con una sumisión a la realidad, modificando y moderando sus ambiciones para adaptarlas a la nueva realidad descubierta.

Cabe destacar el gran peso que tienen los medios de comunicación en la actualidad sobre los y las jóvenes. Esta gran influencia de los mass media actúa de forma negativa si hablamos de la imagen que aportan del feminismo y de las feministas en sí (Callaghan et al., 1997; Faludi, 1991; Horne et al., 2001; Kamen, 1991; Percy y Kremer, 1995; Twenge y Zucker, 1999;). Por un lado, los diversos medios de comunicación se afanan en relacionar constantemente el feminismo con personas con ideales "anti-hombres" y caracterizan a las feministas como mujeres amargadas, dominantes y agresivas (Callaghan et al., 1999; Twenge & Zucker, 1999). Por otro lado, la mayoría de periódicos apoyan el ideario de que los objetivos del feminismo ya se han conseguido y que, por tanto, ya no es necesario que las mujeres apoyen el movimiento.

A esta imagen negativa que aportan los medios de comunicación sobre el feminismo, hay que sumarle otro factor de peso para el distanciamiento de los jóvenes hacia él. Muchas



publicaciones apoyan que la resistencia a la auto-identificación como feministas se podría deber al énfasis del individualismo en nuestras sociedades (Renzetti, 1987; Williams y Witting, 1997, Callaghan et al., 1999; Alberdi, Escario y Matas, 2000; Cacace, 2006; McRobbie, 2009). Muchas mujeres se perciben como luchadoras por la igualdad y no creen necesario adscribirse a ninguna acción colectiva, además los jóvenes parecen percibir que la acción individual resulta más efectiva que la colectiva (Renzetti, 1987; Faludi, 1991; Kamen, 1991; Callaghan et al., 1999; Williams y Witting, 1997; Cacace, 2006). Ligándolo con el punto anterior,

"la juventud, reforzada por los mensajes de los media, tiende a perseguir su propia realización personal de forma autónoma, lo que hace difícil para ellos y ellas percibir los aspectos colectivos generizados de las discriminaciones y, en consecuencia protestar conjuntamente con otras mujeres" (Biglia y Luna, 2012).

Como apoyan diversas investigaciones, se ha perdido la conciencia de la acción colectiva en las transformaciones sociales (Renzetti, 1987; Williams y Witting, 1997) y es importante volver a mostrar la importancia y la gran influencia de la acción colectiva para poder sumar fuerzas en vez de dividir las.

Curiosamente, debemos resaltar que lo que muestran muchas investigaciones es que la mayoría de mujeres rechazan el feminismo a pesar de estar de acuerdo y apoyar los ideales y objetivos feministas (Berryman-Fink y Verderber, 1985; Reid y Purcell, 2004; Twenge y Zucker, 1999; Percy y Kremer, 1995; Renzetti, 1987; Rosell y Hartman, 2001; Buschman y Lenart, 1996; Griffin, 1989; Henderson-King y Stewart, 1994; Kamen, 1991; Myakovsky y Witting, 1997; Cowan, 1992; Rowe-Finkbeiner, 2004; Breen y Karpinski, 2008. Por lo tanto, dado que entre el 63% y el 75% de la población estudiada (Ramsey et al., 2007) responde a este perfil, el problema no son los contenidos del feminismo, sino la percepción que se tiene de lo que comporta la etiqueta y la auto-identificación feminista (ibid.). Y, como ya determinó Tajfel (1982), en su teoría de la identidad social, es más probable que una persona adopte una identidad social cuando este grupo es valorado positivamente por la persona en cuestión.

El feminismo, desgraciadamente, no tiene muy buena imagen. En esta línea, una reflexión muy interesante es la presentada por Myaskovsky y Witting (1997) y Twenge y Zucker (1999), ya que afirmaban que la auto-identificación como feminista puede estar muy influenciada por cómo las personas perciben el feminismo, es decir, por el imaginario social del feminismo, más que por la influencia de sus propias visiones. Por lo tanto, por mucho que las personas, de forma individual, valoren las hazañas y apoyen los objetivos del movimiento, si perciben que la sociedad valora negativamente a este colectivo, difícilmente se plantearán la idea de auto-denominarse feminista, pues creen que esta valoración negativa y estigmatización social recaería sobre ellas.

Otro posible factor es el paso de las sociedades modernas a la postmodernidad y las transformaciones conceptuales que conlleva. Es decir, hoy en día, en las sociedades posmodernas las identidades se caracterizan por estar fragmentadas y no ser estables, lo que puede chocar a la gente joven, pues pueden percibir que el movimiento feminista defiende un sujeto homogéneo y fijo, concepto caduco en las identidades de la juventud actual (Cacace, 2006).

Todo el análisis anterior nos ha servido para comprobar que existen tres grandes impedimentos para que la juventud pueda proponerse un cambio de paradigma y abogar por una sociedad igualitaria. Por una parte es innegable que la juventud tiene serias dificultades para detectar el sexismo o las discriminaciones de género,(...) por otra parte, si en algún

momento esta juventud llega a darse cuenta de su situación desigual con respecto al otro sexo, no dispone de herramientas para subvertir la situación y hacerle frente, sino que opta por adaptarse a lo que la sociedad le permite y, finalmente, de forma paralela y complementando a ambos planteamientos anteriores, sería totalmente incoherente que la juventud luchara activamente contra las situaciones desiguales por razón de sexo y género si está en contra o desconoce los planteamientos del movimiento feminista, sus aportaciones a la sociedad y su agenda.

Estos ejemplos se ven claramente reflejados en la investigación de Bagard y Hyde (1991) de cómo el alumnado de su universidad de EEUU llega a estas edades sin conocimiento sobre las discriminaciones de género ni sus estrategias para evitarlas y superarlas y cómo tienen una percepción negativa del feminismo. Después de la realización de un curso introductorio de estudios de mujeres, éstas afirmaron que dicho curso había tenido un impacto profundo en su pensamiento y que habían modificado su consideración sobre este movimiento, trabajando y vislumbrando por primera vez temáticas cercanas al feminismo y casi un 80% de ellas afirmó saber detectar y rechazar las discriminaciones de género. Las autoras indicaron que el curso había empoderado a las estudiantes universitarias para promover un cambio en sus vidas.

#### 4. Una experiencia de formación en género en el Grado de Pedagogía de la UB

Para conocer los cambios que se producen en el estudiantado universitario al enfrentarse a la perspectiva de género, presentamos una experiencia desarrollada en una asignatura de carácter optativo del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona el curso 2011/2012. Para ello hemos recurrido al análisis de contenido de los diarios reflexivos del alumnado (n=41). El diario reflexivo es una metodología de aprendizaje y herramienta evaluativa entendida como “proceso de recopilar, organizar, resumir e interpretar información sobre lo que es objeto de análisis” (Lora López, et al., 2008, p.10) en la asignatura. Esta metodología promueve el aprendizaje autónomo y creativo del alumnado en un ejercicio de integración de conocimientos, reflexión sobre ellos y la relación de éstos con experiencias vitales. Todo ello complementado por información y documentación adicional que el propio alumnado quiera añadir para ampliar sus conocimientos (poniendo en práctica habilidades propias de los procesos de investigación) y el juicio crítico (Medina, 2002; Diego Barrado, 2011).

El primer nivel de desarrollo de la conciencia de género lo situamos en la adquisición de elementos conceptuales que permiten dar nombre a nuevas realidades para el alumnado. Este “dar nombre” permite crear conocimiento nuevo y, aunque no conlleve siempre por sí mismo a un cambio de actitud, ni genera por sí mismo una activación de la perspectiva de género, es un paso previo fundamental para poder llegar a analizar críticamente la realidad.

“Sólo conocía el machismo y me sonaba el sexismo, pero no sabía bien qué significaba cada término. Nunca me había planteado si estos actos de desprecio podían ser o no intencionados” (M04).

“Ha hecho que me replantee muchos de los pre-conceptos que tenía sobre la mujer y el mundo laboral. Encontré muy clarificador el hecho de distribuir las barreras para acceder al mercado laboral que experimenta la mujer” (T01).

Está tan extendida la desinformación en cuánto a la perspectiva de género que entre nuestro alumnado encontramos testimonios que confesaban no haber tratado nunca estos temas y que les extrañaba que el grado de Pedagogía pudiese proponerlos en los planes docentes de sus asignaturas:

“Esta asignatura cuando la vi en el plan docente me sorprendió mucho que hubiera alguna así” (T05).

La realidad nos demuestra que encontrar asignaturas que trabajen la perspectiva de género como uno de sus ejes centrales no es muy habitual (García-Pérez, et al., 2011) puesto que en el grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, la asignatura que aquí se presenta es la única que trabaja como elemento prioritario la perspectiva de género, y no olvidemos que aunque aparezca en el grado, se ofrece como una asignatura optativa que resta a la elección del alumnado para poderla cursar.

Los estudios de Pedagogía deben tener un compromiso social muy fuerte y, por desgracia, el alumnado no tiene ni encuentra a lo largo del grado contenidos de género específicos dentro del currículo obligatorio. Nuestro alumnado dice que es la primera vez que trata estos temas, por lo tanto, no hablamos que exista un rechazo a la temática, sino más bien un desconocimiento y desinformación, hecho que refuerza y perpetúa la idea esgrimida por Riley (2001), García-Pérez, et al. (2011), Valcárcel (2008), Ferrer (2008), entre otros, de que la juventud es ciega delante de las discriminaciones de género y la construcción patriarcal de la sociedad.

“Es la primera vez en toda mi escolaridad que he tratado temas relacionados con el género. No ha habido muchas clases, y ha sido una pena, pues considero que es una asignatura genial y que estos temas no se tratan en ninguna otra asignatura, a pesar de su importancia” (M20).

Investigaciones como las de Bagard y Hyde (1991) también muestran como su alumnado una vez finalizado el curso académico se ha dotado de nuevos conocimientos que les permiten interpretar la realidad desde otra mirada desconocida hasta el momento. Estudios como el de García-Pérez, et al., (2001, p. 22) encuentran que las modificaciones de su alumnado coinciden con este primer nivel de desarrollo de la conciencia de género aquí propuesto; el dominio teórico-conceptual de conocimientos desconocidos anteriormente relacionados con la adquisición de una perspectiva de género. Pero critican que *“sólo son abordados en el plan de estudios a voluntad libre del profesorado más sensibilizado”*.

Así, los autores Bagard y Hyde (1991) detectan cómo su alumnado universitario al finalizar el curso, no sólo dispone de conocimientos para poner nombre a situaciones de discriminación por razón de género, sino que analiza la realidad desde una mirada más multidimensional y relativista, huyendo de las perspectivas excluyentes y discriminatorias. Es decir, que disponen de una visión crítica de la realidad, pudiendo discernir en ella situaciones en las que se da una discriminación por razón de género. Este ejemplo también se da en nuestro colectivo, encontrando que el alumnado ha adquirido una nueva mirada para analizar de manera crítica la realidad y los contextos en los cuales se mueve la persona.

El segundo nivel de desarrollo es pasar de la adquisición de conceptos a una conciencia crítica, un cuestionamiento personal sobre la internalización y reproducción de estereotipos de género (Giraldo y Colyar, 2012),

“Analizando los hechos he sabido que era violencia (machista), pero en su momento lo veía normal” (T03).

“Hasta el día que empecé “Orientación y género” nunca me había planteado la idea o situación de que yo a lo largo de mi vida había podido vivir una situación discriminatoria o de desigualdad entre hombre y mujer, pero a día de hoy una vez cursada la asignatura, analizo todo mi pasado” (M03).

El proceso de análisis introspectivo permite adquirir una conciencia crítica hacia las propias actuaciones y ser capaces de analizar las situaciones externas, como también encontraron en sus resultados el estudio de García-Pérez et al. (2011, p. 22)

“la capacidad de conocer, comprender y valorar la injusticia social y las desigualdades, elementos propios de la perspectiva de género”.

“Ha sido una asignatura muy provechosa, ya que me ha hecho ponerme las “gafas lilas” que antes no tenía, haciendo que pueda estar alerta sobre cualquier acto de discriminación. Ahora soy más receptiva y crítica con estas situaciones, pues he sido “entrenada” para poder hacer frente a situaciones de género que me rodean” (M16).

Elementos también encontrados por Bagard y Hyde (1991) cuando en su presentación de resultados comentan que algunas alumnas se encontraban, al finalizar el curso de estudios de mujeres, en el tercer nivel de la escala de Downing y Roush (1985) que precisamente hace referencia a la capacitación para hacer análisis de la realidad desde una mirada que se acerca y pone en práctica la perspectiva de género.

El tercer nivel de desarrollo es la predisposición para la acción a partir de este análisis crítico, como argumentan Colás y Jiménez (2006, p. 423). Es decir,

“la «conciencia» fácilmente conduce a la reflexión sin acción. (...) La «conciencia crítica» facilita un análisis contextualizado de situaciones problemáticas, lo que permite a las personas transformar esa realidad. (...) La transformación, por lo tanto, proviene de una perspectiva crítica”.

“Una competencia que considero que durante toda la asignatura he puesto mucho en práctica ha sido la capacidad crítica y de reflexión, ya que sin ella no hubiera sido posible hacer un cambio de mentalidad como el que considero que he hecho. (...) Deseo que todo lo que he ido aprendiendo y mi progreso realizado a lo largo de la asignatura, tanto conceptual como espiritual, junto con el cambio de mirada por una más feminista, se vea reflejado en las diferentes situaciones del día a día” (M03).

Como vemos, la conciencia crítica es necesaria para fomentar la propia conciencia de género y al mismo tiempo comprometerse como agentes activos de la transformación de normas sociales (Rebollo-Catalán, García-Pérez, Piedra, y Vega, 2011).

“Me di cuenta de cómo dentro del ámbito de la formación podemos introducir los conceptos más básicos de igualdad de género para promover el cambio de actitudes mediante ciertas estrategias y así transformar identidades. (...) hace que que tengas tus propios argumentos y, por lo tanto, tengas autocrítica para defender tus derechos y preocuparte por estos temas” (M21).

La formación en género y, sobre todo, la formación para la capacitación en perspectiva de género, debería tener siempre como meta el cambio social, sobre todo en grados referentes al ámbito educativo. Coincidimos con García-Pérez, et al. (2011, p. 22) al defender que en nuestro ámbito se deben asegurar el desarrollo de

“competencias de emprendizaje de género para una auténtica transformación de la cultura de género en los escenarios educativos y contextos escolares que les toque en su labor profesional”.

A este tercer nivel hace referencia la elaboración de propuestas de cambio en la propia vida y en los contextos del alumnado. Como podemos observar, alguno de nuestro alumnado a través de sus reflexiones nos ha permitido constatar que ha dado este paso hacia la transformación de una sociedad que percibe como discriminatoria:

“Pienso que esto es lo que le pasa a mucha gente, que están en contra del machismo, pero que no hacen nada para cambiarlo. (...) A mí me han motivado para participar de alguna manera en algún proyecto y ayudar a conseguir la igualdad” (M14).

Siguiendo con el estudio de Bagard y Hyde (1991) éstos comprueban que las alumnas de su estudio llegan hasta el quinto estadio de desarrollo de Downing y Roush (1985) en el que se da un compromiso activo para la transformación de la sociedad, elemento que, como hemos justificado, también aparece en los comentarios de nuestros alumnos y alumnas:

“Ahora sé que es un cambio difícil. Cambiar algo tan inmerso y tan implementado en nuestra sociedad no es una tarea que se haga de un día para el otro. Conlleva observación, reflexión y lo más difícil, aplicación en el día a día. (...) Alguien puede creer que cambiar e influir en mentalidades no es pedagógicamente correcto. Lo dejaré en <potenciar la reflexión y el espíritu crítico>” (M10).

Y para finalizar, queríamos comentar una idea que nos surgió a través de un comentario de una de nuestras alumnas en su diario reflexivo:

“Una vez salía de la clase, tenía que dedicar un rato a reflexionar sobre alguno de los conceptos trabajados, ya que me creaban cierta angustia, es por eso que debatía con mis compañeros, amigos y familia muchas de las ideas trabajadas y así también complementaba mi razonamiento. Creo que el trabajo de la asignatura ha llegado más lejos que el propio alumnado, ya que tan solo un alumno que salga concienciado y pueda transmitir sus inquietudes y debates a una pequeña parte de la sociedad, creará una cadena que poco a poco se irá tejiendo e irá creando una mayor conciencia de lo que queda por hacer” (M20).

Este testimonio nos hace pensar en el papel diaspórico que el propio alumnado ha integrado al cursar una asignatura con contenidos de género. Este compromiso con la transformación de la sociedad va más allá del aula, hecho que también detectan Rebollo et al. (2009, p. 271): *“[Esta asignatura con contenidos de género] parece estimular acciones de transferencia que van más allá del contexto de la asignatura”*.

El alumnado ha conocido una nueva realidad que ha provocado la recodificación de sus configuraciones mentales, provocando una observación y reflexión crítica de la misma y ha pretendido, por él mismo, cambiar su entorno. Con su nuevo rol de diáspora ha decidido voluntariamente hacer llegar el mensaje a su entorno (que espera que a su vez también difunda esta nueva perspectiva) para así conseguir una sociedad mejor.

## 5. Conclusiones

La legislación del estado español aboga tanto por incluir como fomentar en todos los niveles educativos la perspectiva de género, la igualdad y la no discriminación. Este entramado legislativo debería haber tenido su contrapartida en las aplicaciones auspiciadas

por los centros de educación superior que deberían haber buscado estrategias para aplicar las leyes. La realidad es que esto no se ha hecho y la transversalidad en que se escudan representantes políticos y educativos no es más que una trampa para encubrir la ausencia de materias concretas que aborden los contenidos relacionados con la mirada de género. Actualmente, mucha docencia específica y formaciones en general obedecen al voluntariado de personas convencidas de su beneficio y necesidad. Por otra parte, no hay una relación entre el corpus de investigaciones en estudios de género, de las mujeres y de la diferencia sexual y la docencia que se imparte.

Ha quedado expuesto que la formación en género en educación superior se impone por varios motivos, entre los más importantes dotar al alumnado de un marco interpretativo de la realidad que encaja con mayores elementos de justicia social y construye un mundo más equitativo y humano.

La perspectiva de género parte de la teoría feminista sin la cual el concepto está vacío de contenido y se convierte en un vocablo neutro, contemporizador de un orden social injusto, jerarquizado y desigual.

Las investigaciones han dado fe de las desavenencias entre juventud y feminismo. El primer factor identificativo de esta desavenencia es el exceso de individualismo que hace creer a las mujeres que sus esfuerzos aislados cotidianos ya son suficientes para revertir la situación y que la acción individual resulta más efectiva que el esfuerzo colectivo. Este desencanto puede provocar que jóvenes que se van a enfrentar a responsabilidades hacia los demás y la toma de decisiones importantes, desconozcan prácticas, proyectos y metodologías para transformar esa realidad de una forma integradora. Al mismo tiempo pueden mantener una mirada sesgada y ciega a las dinámicas generizadas.

Los resultados obtenidos a partir de una experiencia de formación en perspectiva de género en los estudios de grado de Pedagogía demuestran los cambios en los procesos mentales que se dan en el alumnado y que van a repercutir en sus esquemas mentales. El alumnado ha asimilado y hecho suyos los conceptos asociados al género, pero además han sido capaces de generar respuestas genuinas, críticas y activas. Los cambios encontrados en nuestro alumnado abarcan una conciencia de la perspectiva de género, un análisis crítico de las realidades contextualizadas y una motivación para impulsar los cambios.

Alumnas que en un inicio se confiesan ciegas en cuanto a la perspectiva de género, terminan la asignatura autodenominándose diásporas de la perspectiva de género, es decir, siendo capaces primero de detectar en su entorno las discriminaciones por razón de género y viéndose capacitadas al mismo tiempo para transmitir el mensaje y transformar la realidad.

### Referencias bibliográficas

- Alberdi, I., Escario, P., & Matas, N. (2000). *Las mujeres jóvenes en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Andreu, S. (2002). La Carrera Académica por género (A propósito de dos investigaciones recientes). *Revista Complutense de Educación*, 13 (1), 13-31.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 43-51.



- Bagard, A. & Hyde, J. S. (1991). Women's studies: A study of feminist identity development in women. *Psychology of Women Quarterly*, 15 (2), 181-201.
- Ballarín, P. (sin fecha). Feminismo académico y docencia universitaria. Recuperado (23-11-2012) de: [http://www.cdp.udl.cat/home/images/pdfs/presentacions\\_ji/pre\\_pilar\\_ballarin.pdf](http://www.cdp.udl.cat/home/images/pdfs/presentacions_ji/pre_pilar_ballarin.pdf)
- Barberá H.; Cala Carrillo, M. J. (2008). Perspectiva de género en la Psicología académica española. *Psicothema*, 20 (2), 236-242.
- Beeyman Fink, C. & Verderber, K. S. (1985). Attributions of the term feminist. A factor analytic development of a measuring instrument. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 51-64.
- Biglia, B. & Luna, E. (2012). Reconocer el sexismo en espacios participativos. *Revista de Investigación en educación*, 10 (1), 88-99.
- Biglia, B. & Velasco, A. (2012). Reflecting on an academic practice to boost gender awareness in future schoolteachers. *Educação, Sociedade & Culturas*, 35.
- Bonan, C. & 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*. Recuperado (06-11-12) de <http://www.cem.cl/pdf/aportes.pdf>
- Breen, A. B. & Karpinski, A. (2008). What's in a name? Two approaches to evaluating the label feminist. *Sex Roles*, 58, 299-310.
- Buschman, J. K. & Lenart, S. (1996). "I am not a feminist but..." College women, feminism and negative experiences. *Political Psychology*, 19, 59-75.
- Cacace, M. (2006). *Mujeres jóvenes y feminismo: Valores, cultura y comportamientos frente a frente*. Madrid: Narcea.
- Callaghan, M.; Cranmer, C.; Rowan, M.; Siann, G. & Wilson, F. (1999). Feminism in Scotland: Self-identification and stereotypes. *Gender & Education*, 11(2), 161-177.
- Castells, M. (1998). La era de la información (Vol. 2): Economía, Sociedad y cultura. El poder de la identidad. Madrid: Alianza.
- Cobo, R. (2008) El género en las ciencias sociales. En Lorenzo, P.; Maqueda, M.L. y Rubio, A (págs. 49-59). *Genero violencia y derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Colás, P. & Jiménez R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Cowan, G. (1992). Predictors of feminist self-labeling. *Sex Roles*, 27 (7/8), 321-330.
- Dabrowski, I. (1985). Liberating the "deviant" feminist image through education. *Social Behavior & Personality*, 13, 73-81.
- de Torres, I. (2003). Los recursos informativo-documentales para los Estudios de las Mujeres. Panorámica breve desde Europa. *Mujeres en Red*. Recuperado (10-11-12) de: [http://www.nodo50.org/mujeresred/isabel\\_de\\_torres.html](http://www.nodo50.org/mujeresred/isabel_de_torres.html)
- Declaración de Bolonia. 19 de Junio de 1999. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Recuperado (20-11-12) de: [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf)
- Diego Barrado, L. (2011). "Interpelación a metodologías activas para la transmisión del conocimiento y el aprendizaje autónomo en arquitectura: El diario reflexivo", Comunicación presentada en las

- 4ª Jornadas Internacionales sobre Investigación en Arquitectura y Urbanismo. Valencia, 4 de marzo.
- Donoso, T.; Figuera, P. & Rodríguez Moreno, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, 187-188.
- Downing, N. E. & Roush, K. L. (1985). From passive acceptance to active commitment: A model of feminist identity development for women. *The Counseling Psychologist*, 13, 695-709.
- Faludi, S. (1991). *Blacklash: The undeclared war against American women*. New York: Crown Publishers.
- Ferrer, V. A.; Bosch, E.; Capilla, G.; Ramis, M. C. & García, M. E. (2008). Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica. *Anales de Psicología*, 24 (2), 341-352.
- Fundación Isonomía. (2010). *Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la universidad Jaume I*. Alicante: Universidad Jaume I. Instituto de la Mujer.
- Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? Recuperado (12-04-10) de: <http://www.mujaresenred.net/spip.php?article1395>
- García de León, M. A. & García de Cortázar, M. (2001). *Las académicas. Profesorado universitario y género*. Madrid: Instituto de la Mujer de España.
- García-Pérez R.; Rebollo Mª A.; Vega, L.; Barragán-Sánchez, R.; Buzón, O. & Piedra J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- Gilligan, C. (1985). *La Moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México, D.F.: Fondo de Cultura económica.
- Giraldo, E. & Colyar, J. (2012). Dealing with gender in the classroom: A portrayed case study of four teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (1), 25-38.
- Griffin, C. (1989). I'm Not a Women's Libber, But.... En Skevington, S.; Baker, S. (Eds.) *The Social Identity of Women*. (p. 173-193). London: Sage.
- Henderson-King, D. H. & Stewart, A. J. (1994). Women or feminists? Assessing women's group consciousness. *Sex Roles*, 31, 505-516.
- Horne, S.; Mathews, S.; Detrie, P.; Burke, M. & Cook, B. (2001). Look it up under "F": Dialogues of emerging and experienced feminists. *Women and Therapy*, 23, 5-18.
- Kamen, P. (1991). *Feminist fatale: Voices from the "twentysomething" generation explore the future of the "women's movement"*. New York: Donald I. Fine.
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *Boletín Oficial del Estado*, número 131 de 02/06/2011. Recuperado (13-06-12) de: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/06/02/pdfs/BOE-A-2011-9617.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, número 238 de 4/1990. Recuperado (13-06-2012) de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, número 313 de 29/12/2004. Recuperado (13-06-12) de [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2004-21760](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2004-21760)

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, número 131 de 02/06/2011. Recuperado (13-06-12) de: [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-6115](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-6115)
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, número 89 de 13/04/2007. Recuperado (13-06-12) de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- López, I. (2007). *El enfoque de género en la intervención social*. Madrid: Cruz Roja.
- Lora López, P; Zafra, J. L.; Coronado Carvajal, P. & Vacas Díaz, C. (2008). Una experiencia sobre la utilización del diario reflexivo como instrumento de seguimiento y evaluación de las prácticas hospitalarias del alumnado de enfermería, *Revista electrónica semestral de enfermería*, 12. Recuperado (15-07-2012) de: <http://revistas.um.es/index.php/eglobal/article/view/1351/2911>
- Markowitz, L. (2005). Unmasking moral dichotomies: Can feminist pedagogy overcome student resistance?. *Gender and Education*, 17 (1), 39-55.
- McRobbie, A. (2009). *The aftermath of feminism: Gender, culture and social change*. London: Sage.
- Medina, J. L. (2002). *Guía para la elaboración del diario reflexivo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Morales, M. J.; Luna, M. J. & Esteban, A. I. (2010). Diagnóstico de paridad en la universidad: análisis a través de indicadores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (UOC)*, 7 (2). Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-morales-luna-esteban/v7n2-morales-luna-esteban>.
- Myaskovsky, L. & Witting, M. A. (1997). Predictors of feminist social identity among college women. *Sex Roles*, 37 (11/12), 861-883.
- Percy, C. & Kremer, J. (1995). Feminist identifications in a troubled society. *Feminism & Psychology*, 5, 201-222.
- Ramsey, L. R. ; Haines, M. E.; Hurt, M. M.; Nelson, J. A.; Turner, D. L.; Liss, M. & Erchull, M. J. (2007). Thinking of others: Feminist identifications and the perceptions of other's beliefs. *Sex Roles*, 56, 611-616.
- Rebollo, M. A., García, R.; Vega, L.; Buzón, O. & Barragán, R. (2009). Género y TIC en Educación Superior: recursos virtuales no sexistas para el aprendizaje. *Cultura y Educación*. 21 (2), 257-274.
- Rebollo-Catalán, M. A., Pérez-García, R., Piedra, J., & Vega, L., (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Reid & Purcell (2004). Pathways to feminist identification. *Sex Roles*, 50, (11/12), 759-769.
- Renzetti, C. (1987). New wave or second stage? Attitudes of college women toward feminism. *Sex Roles*, 16 (5/6), 265-77.
- Riera, J. M. & Valenciano, E. (1991). *Las mujeres de los 90: El largo trayecto de las jóvenes hacia su emancipación*. Madrid: Morata.
- Riley, S. (2001). Mainaining male power: male constructions of "feminists" and "feminist values". *Feminism & Psychology*, 11 (1), 55-78.

- Rosell, M. C. & Hartman, S. L. (2001). Self-presentation of beliefs about gender discrimination and feminism. *Sex Roles, 44* (11/12), 647-659.
- Rowe-Finkbeiner, K. (2004). *The F Word: Feminism in Jeopardy*. Seal Press.
- 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.
- Skelton, C. & Hanson, J. (1989). Schooling the teachers: gender and initial teacher education. En: Acker, S. (Ed.). *Teacher, gender and careers*. London: Falmer Press.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology, 33*, 1-39.
- Titus, J. (2000). Engaging student resistance to feminism: 'How is this stuff going to make us better teachers?' *Gender and Education, 12* (1), 21-37.
- Twenge, J. M. & Zucker, A. N. (1999). What is a feminist? Evaluations and stereotypes in closed- and open-ended responses. *Psychology of Women Quarterly, 23*, 591-605.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.
- Ventura Franch, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. *Feminismo/s, 12*, 155-184.
- Williams, R. & Witting, M. (1997). "I'm not feminist, but...": Factors contributing to the discrepancy between pro-feminist orientation and feminist social identity. *Sex Roles, 37* (11/12), 885-904.