

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN GÉNERO COMO TOMA DE CONCIENCIA DE LAS DINÁMICAS GENERIZADAS

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

LA FORMACIÓN EN 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.

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 ... 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).

Este entramado legislativo es producto tanto de las reivindicaciones del movimiento feminista como del corpus de conocimiento creado gracias a los estudios de las mujeres y estudios de género desde los años 70. Sin embargo, este aparato legislativo no ha tenido una traducción concreta en las aulas universitarias.

El artículo de Asunción Ventura Franch (2008) da cuenta de los encuentros realizados en el estado para analizar la situación posterior a la ley en los centros de educación superior. La conclusión es que sigue imperando un gran voluntarismo en la introducción de las temáticas de género; la ausencia de troncalidad en los grados, junto con unas dosis extraordinarias de persistencia por parte de mujeres ligadas al feminismo por introducir temáticas vinculadas al género o bien proponer grados o estudios o cursos de todo tipo.

La introducción de los estudios de género en las universidades con carácter transversal se impone por tres argumentos:

a. Se priva al saber de una parte importante de la realidad, ya que lo que se ofrece si no hay perspectiva de género es un saber parcial, desdibujado e incompleto.

b. España está inmersa en el espacio europeo de educación superior. La Unión Europea lleva insistiendo desde los años 70 en la necesaria introducción de la perspectiva de género e igualdad de oportunidades.

c. La introducción de la perspectiva de género no es un acto de reconocimiento académico, sino la contribución a la construcción de un mundo más igualitario y justo, en consonancia con los valores de responsabilidad social que promueve la educación superior. (Fundación Isonomía, 2010).

A esto queremos añadir la importancia del carácter analítico y transformador que tiene la perspectiva de género cuando se trata de disciplinas con una vertiente claramente aplicada a la realidad social. “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).

Por otro lado, el apoyo legal y la corrección política han hecho que por una parte las discriminaciones se vuelvan cada vez más sutiles para evitar ser señaladas y que las nuevas generaciones crean que dado el panorama políticamente correcto la igualdad real ya esté alcanzada y que sean cada vez más incapaces de detectar estas formas de discriminación cada vez más discretas y naturalizadas (Riley, 2001).

Este “espejismo de la igualdad” de la juventud ciega a las desigualdades de género, como diría Amelia Valcárcel (2008), se rompe cuando esta juventud intenta entrar en el mercado laboral, se independiza del hogar familiar y/o se plantea o se topa con la maternidad. Estos tres factores son los que Alberdi, Escario y Matas (2000) disponen para representar el momento en el que a la juventud se le cae el velo que la cegaba y se da cuenta de los obstáculos que la sociedad interpone a sus objetivos por razón de género. La dificultad llega cuando, quizá por falta de herramientas, el resultado no es una organización y lucha para cambiar la realidad, sino que, según los autores, la reacción de estos y estas jóvenes acaba siendo la modificación de sus objetivos y ambiciones, adaptándolas a lo que la realidad les permite acceder. Esta falta de herramientas de reacción junto a la falta de conciencia de las desigualdades, son elementos susceptibles de modificación a través de la educación, por esto estamos convencidas de que una formación en perspectiva de género en todas las etapas educativas es esencial.

LA ASIGNATURA “ORIENTACIÓN Y GÉNERO” DEL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

La asignatura de “Orientación y Género” se inscribe en la oferta de asignaturas optativas de los estudios de Pedagogía con una carga de 3 créditos ECTS. Es una asignatura de segundo ciclo de grado y por lo tanto sólo pueden cursarla alumnado de 3ª y 4ª curso. Al ser el curso académico 2011-2012 su primer año de aplicación sólo pudieron cursarla estudiantado de 3ª curso. Es una asignatura de doble línea, con un grupo clase en horario de mañana y un grupo de tarde. Se imparte en una sesión semanal de 2 horas de duración.

Esta asignatura es la única de toda la carrera de Pedagogía que trata específicamente las cuestiones de género como contenido principal. Al inicio de curso se le preguntó a los dos grupos-clase si habían trabajado la temática de género con anterioridad en alguna asignatura, afirmando que sólo habían trabajado

superficialmente la Teoría Queer en la asignatura de “Política de la Educación” también de 3r curso del grado de Pedagogía.

1.1. Alumnado

El total de personas matriculadas fue de 41, de las cuales 37 eran mujeres y 4 eran hombres. Prácticamente la totalidad del alumnado había nacido en Cataluña, excepto 3 alumnas mejicanas de intercambio. El rango de edades de la totalidad del estudiantado era de entre 21 y 30 años, siendo la media de edad de 23.

El alumnado en general no había trabajado la temática de género con anterioridad, salvo tres casos en que manifestaron haber recibido formación en género en su ámbito laboral.

1.2. El diario reflexivo como metodología de aprendizaje

Una de las evidencias de evaluación que debía realizar el alumnado era un diario reflexivo¹. Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se recomienda la aplicación de diversas metodologías activas de aprendizaje (Diego Barrado, 2011), entre ellas el diario reflexivo entendido como “proceso de recopilar, organizar, resumir e interpretar información sobre lo que es objeto de análisis” (Lora López, et al., 2008:10). Esta metodología de aprendizaje promueve el aprendizaje autónomo y creativo del alumnado en un ejercicio de integración de conocimientos, reflexión sobre ellos, la relación de éstos con experiencias vitales 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).

Así pues, creemos que el diario reflexivo es una herramienta de aprendizaje y de evaluación inmejorable para palpar de forma cuantitativa y cualitativa lo que ha supuesto la asignatura, en este caso “Orientación y Género” en las vidas del alumnado.

1.3. Objetivos

Los cuatro grandes objetivos generales que nos planteamos fueron²:

- Ser capaz de realizar un análisis crítico de la realidad atravesado por una conciencia de las dinámicas generizadas.
- Poder distinguir estereotipos y sesgos de género que están presentes en su realidad cotidiana.
- Incardinar en la propia subjetividad la perspectiva de género.
- Proponer acciones de cambio para romper y visibilizar discriminaciones de género en sus vidas y en los contextos en los que se mueven.

LA TOMA DE CONCIENCIA DE LAS DINÁMICAS GENERIZADAS DEL ALUMNADO DE TERCER CURSO DEL GRADO DE PEDAGOGÍA

Hicimos un análisis de contenido de los diarios reflexivos de las alumnas³. Nuestro objetivo es comprobar en qué medida, a través de la formación recibida, se puede observar la adquisición de una conciencia de género en las alumnas. Consideramos que la conciencia de género se evidenciaría en la adquisición de elementos conceptuales asociados al género; un análisis crítico de la realidad y de los contextos en los cuales se mueve la persona; unas propuestas de cambio sobre la realidad y, por último, si esta formación atraviesa la propia subjetividad. No ha sido fácil realizar estos análisis del diario reflexivo ya que en su mayoría las participantes tienden a hablar en tercera persona, con lo cual desconocemos si es un nuevo concepto que han conocido, si ha habido un cambio en sus vidas, etc., y a hacer un análisis

1) La exposición de las otras medidas de evaluación utilizadas o los aspectos sobre las diversas metodologías usadas en la docencia de esta asignatura escapa a este espacio.

2) El plan docente incluye los objetivos de aprendizaje referidos a conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes, valores y normas. <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2011&codiGiga=361265&idioma=CAT&recurs=publicacio>.

3) Utilizaremos el femenino genérico ya que la muestra está compuesta principalmente por mujeres.

puramente descriptivo de las sesiones de clase y les cuesta sobremanera entrar en el apartado personal y de crítica.

En primer lugar queremos hacer mención de que un elemento importante dentro de la conciencia de género es la utilización de un lenguaje no sexista. Pues bien, solo el 20% de la muestra hace el esfuerzo de utilizar un lenguaje no-androcéntrico en sus diarios, a pesar de que esta temática fue trabajada en clase. Cabe preguntarnos, si alumnas que han pasado por una asignatura en la cual se ha trabajado el contenido del lenguaje no sexista siguen utilizándolo en sus escritos, ¿qué podemos esperar del resto de alumnado de pedagogía?

1.4. Adquisición de elementos conceptuales en la temática de género

El conocimiento de conceptos es el primer paso para acceder a una temática determinada, aunque no predispone por sí mismo a la toma de conciencia asociada a un cambio de actitudes. En el diario reflexivo de las alumnas sobresalen por número las referencias a estos conceptos como elementos que no conocían. “Estuvimos trabajando una serie de definiciones sobre el sistema de dominación masculina para así tener claros los conceptos de patriarcado, androcentrismo, machismo y sexismo. Personalmente me fueron muy útiles, nunca me había parado a leer sus definiciones y saber concretamente su significado” (M07)⁴.

“También hemos conocido el sistema de dominación masculina, el patriarcado, el androcentrismo, el machismo y el sexismo, que van de menos intencionado a más. 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).

Nos ha sorprendido que muchas chicas afirman no haber tratado nunca antes temas de género en ninguno de los niveles educativos por los que han pasado, ni tampoco en la universidad

“Es la primera vez en toda mi escolaridad que he tratado temas relacionados con el género” (M20).

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

“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).

Al mismo tiempo nos hemos dado cuenta de, no solo, la ausencia de estos contenidos en la escolaridad, sino la desinformación sobre el tema.

“Fue una de las jornadas más interesantes y fructíferas para mí y que 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).

Todos los escritos se hacen eco de afirmaciones parecidas donde los conceptos trabajados en clase surgen y al mismo tiempo se barajan entrelazados con las experiencias personales. Muchas de estas alumnas es posible que no se hayan planteado anteriormente temas de género porque tal como algunas autoras exponen hay una incapacidad de detectar el sexismo en la vida cotidiana asociado a una creencia de que son problemáticas ya superadas. Aunque nosotras hemos visto que el hecho solo de “comprender”, la fuerza “conceptual”, les activa una nueva mirada.

La verdad es que me han hecho reflexionar mucho los textos que hablaban de dos sexos y de más de dos género, ya que nunca me había planteado que eso pudiese ser así, aunque pensándolo sí que lo he entendido y encuentro que es una manera de pensar con la que estoy totalmente de acuerdo, ya que nuestro sexo no nos tendría que condicionar para nada nuestro comportamiento y nuestra manera de hacer (M22).

4) Todos los diarios reflexivos estaban escritos en catalán, hemos realizado una traducción literal al castellano.

1.5. Crítica de la realidad y de los contextos en los cuales se mueve la persona

Pero como señalan Colás y Jiménez, (2006:423), la conciencia no produce automáticamente las respuestas apropiadas para la acción. 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.

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: situaciones escolares, diálogos con amigos, etc. Y me doy cuenta de que día tras día he sido una víctima de la discriminación y de la desigualdad. [...] Otro ejemplo en el cual me he encontrado discriminación hacia la mujer ha sido sin ir más lejos en la universidad. A la hora de hacer trabajos en grupo en el cual los componentes eran hombres y mujeres, en alguna situación me he sentido como que mi criterio o mi palabra no se tenía en cuenta, como que era menospreciada y solo tenía validez aquellas aportaciones que hacían los chicos del grupo. Con esto no me refero a que ocurriera siempre, pero que alguna situación puntual sí que lo he sentido (M03).

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

Con esta charla 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. Charlas como esta hace 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 debe basarse en el cuestionamiento personal sobre la internalización y reproducción de estereotipos de género (Giraldo y Coyar, 2012).

“Nos extrañó que todas nosotras en muchos momentos excusamos a los hombres que conviven con nosotras por el hecho de que no colaboren en las tareas del hogar” (M27).

Este segundo indicador, capacidad crítica, no aparece de manera tan repetida como el anterior en los escritos. Es natural porque supone un segundo nivel, y jugamos con el tiempo, un tiempo muy corto para despertar conciencia crítica, aún así sentimos que aproximadamente un 70 % de la muestra expresa de alguna forma este indicador.

“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).

Esta asunción de una conciencia crítica pone ya las bases para promover los cambios en la propia vida e introducir propuestas de cambio. La conciencia crítica es necesaria para fomentar la propia conciencia de género y al mismo tiempo el compromiso como agentes activos de la transformación de normas sociales (Rebollo-Catalán, García-Pérez, Piedra, & Vega, 2011).

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, es decir, de “chip” y de ver las cosas como las veo ahora y como son en realidad, ya que antes de este cambio tenía como una venda en los ojos. [...] 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 que un futuro iré viviendo, u que por lo tanto me ayude para que poco a poco con mi granito de arena y el de más personas que como yo son conscientes de cómo está la sociedad y podamos ir cambiando las cosas (M03).

1.6. Propuestas de cambio en la propia vida y en los contextos

Esta debería ser la piedra de toque de la formación, en cualquier tipo de formación, pero especialmente en la formación en género que debe aspirar a crear cambios significativos en las relaciones de género y en todos los aspectos de la vida en que inciden. “He acabado la clase convencida y con ganas de transmitir y hacer entender a la gente qué es el feminismo” (M09). “Me estoy planteando colaborar como voluntaria en algún grupo de mujeres” (M17)

Como dijo uno de los cuatro chicos de la clase: “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).

O bien quieren llevar a su lugar de trabajo la formación recibida: “Personalmente este punto me es próximo, ya que trabajo con niños y niñas, y es cierto que, a veces, de forma inconsciente, hago traer el material a los niños y a las niñas les digo que ayuden a los demás. A partir de ahora tendré más en cuenta qué roles ejerce cada niño y niña, y tendré que procurar de no reproducir siempre los mismos cargos a los mismos alumnos” (M19).

Esto nos recuerda lo que apuntan Biglia y Velasco (2012): “el profesorado tiene un importante papel - reconocido por la legislación española - en la educación de los alumnos para superar la discriminación de género en la sociedad. Sin embargo, por desgracia, por lo general no han sido preparados para esa tarea.”

Esta alumna vislumbra la dificultad que lleva el cambio y lo expresa muy claramente:

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).

1.7. Afectación sobre la propia subjetividad

Hemos querido también ver en los análisis si podíamos vislumbrar cómo esta formación ha afectado a la propia subjetividad. Este punto ya queda delineado en la adquisición de una conciencia crítica y en el establecimiento de propuesta de cambios en la realidad, pero creemos que un paso más allá es si ha atravesado los sentimientos y emociones de nuestras alumnas y en qué forma.

La reflexión de esta alumna es un ejemplo, su transmisión de la “angustia” que dice sentir y de cómo quiere que resuene de alguna forma lo que ha estado trabajando en clase nos demuestra la forma en que ha sido atravesada no solo con conocimientos, sino de una manera más profunda.

Algunas clases han estado más teóricas que otras, pero en todas 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. Por lo tanto, 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, se crea una cadena que poco a poco se va tejiendo y va creando una mayor conciencia de lo que queda por hacer (M20).

O esta otra que nos habla de “interiorización”, “percepción del mundo”:

Quiero señalar que he notado como yo misma a nivel de conciencia y de comportamiento he cambiado muchas de mis actuaciones, sobretudo he conseguido añadir el filtro del género a mi percepción del mundo y de mis experiencias. Ha resultado una asignatura con la que he hecho un aprendizaje muy significativo, siempre relacionado conmigo misma y con mis experiencias y conocimientos. Esto me ha ayudado a ir interiorizando poco a poco todos los contenidos dándoles un sentido y un valor para mí misma, y ayudándome así a ir construyendo mi opinión personal respecto a esta temática (M11).

CONCLUSIONES

Esta experiencia que hemos contado no pretende tener ni mucho menos elementos generalizables. El estudio en sí, ni la muestra lo permiten. Nuestra finalidad era comprobar las implicaciones de la formación en género en un aula universitaria, restringida a las limitaciones horarias de una asignatura optativa.

También es cierto que creemos en los cambios pequeños, en las acciones insistentes y concretas, en la fuerza del cambio de muchas experiencias puntuales. Esto es lo que hemos trabajado en nuestras clases. Personalización de las clases, convencimiento propio y mucha motivación. Los resultados nos han sorprendido a nosotras mismas, primero porque en todos los diarios aparecen elementos de que los conceptos se han interiorizado, segundo porque la crítica que se realiza no va dirigida a los contenidos, no observamos un rechazo que nos parecía debíamos esperar ya que como argumentan algunos autores hay rechazo explícito de las nuevas generaciones hacia el feminismo. Este rechazo de la juventud al feminismo ha sido objeto de estudio desde los años '80. El primer factor identificativo es el exceso de individualismo, que hace creer a las mujeres que sus esfuerzos aislados cotidianos ya son suficientes para revertir su situación puesto que creen que la acción individual resulta más efectiva que la lucha colectiva (Renzetti, 1987; Callaghan et al., 1999; Williams & Witting, 1997; Alberdi, Escario & Matas; Cacace, 2006; McRobbie, 2009).

A este respecto el comentario de esta alumna es significativo como contrapartida de lo que se especifica en el punto anterior. "Pues aquí estamos, cerrando la asignatura pero abriendo puertas hacia otros mundos, hacia una nueva manera de ver la realidad. Poniéndome las gafas lilas y decidida a hacer algo, por pequeño que sea, que haga de este mundo, de esta sociedad, un sitio más justo para nosotras, las mujeres" (M05).

Pero no solo las alumnas los han asimilado y hecho suyos, sino que se han generado respuestas genuinas, críticas, activas. Han sido capaces de "ver" las discriminaciones. Muchas investigaciones nacionales e internacionales argumentan que nuestra juventud se cree inmune a las discriminaciones de género puesto que, piensa, son problemáticas ya superadas en nuestra sociedad (Riera y Valenciano, 1991; García de León y García de Cortázar, 2001; Andreu, 2002; Markowitz, 2005; Sipe, Douglas y Fisher, 2009; Morales, Luna, Esteban, 2010).

Estas dos alumnas escriben sobre cómo, a partir de las sesiones sobre violencia de género, han podido detectarla en ella misma o en otras.

Creo que esta sesión ha sido muy provechosa. Es cierto que al recordar ciertas cosas se te encoje el corazón porque no quieres recordar, pero después piensas en ello y te das cuenta de lo que viviste y pudiste salir, quizá con tu ayuda o de sesiones como esta, en el momento que te pase, lo podrás recordar y ver lo que probablemente te espera y poder poner remedio cuando aún estás a tiempo (M06).

Ese vídeo me dejó realmente impresionada. Nunca he tenido novio, así que no he tenido ninguna experiencia así, pero tengo amigas que vienen y me cuentan cosas de sus relaciones y sus historias las vi muy identificadas con el vídeo. Eso me asustó muchísimo (T06).

A lo largo del semestre hemos visto los cambios en las alumnas, cambios que también se reflejan en los diarios, desde su comienzo hasta que lo finalizan y que este espacio no nos permite desarrollar.

Creemos además que las alumnas se han empoderado a raíz de esta experiencia, a partir de generar reflexión crítica, de tener una nueva mirada, de haber adquirido herramientas para comprender y analizar lo que les envuelve de una forma diferente y al mismo tiempo de sentirse con predisposición a llevar cambios y proponer transformaciones de la realidad, todos ellos son elementos ligados al empowerment.

Ha sido emocionante comprobar cómo 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 de detectar en su entorno la falta de perspectiva de género y viéndose capacitadas de hacerles llegar el mensaje para que éstos también quieran transformar la realidad.

Queremos acabar con las palabras de una alumna que reflejan lo que ya expresamos en este texto, es inexcusable la necesidad de una formación en género en todos los ámbitos educativos.

Lo que da más pena de la asignatura es que sea una optativa. Tanto tiempo que debemos dedicarle, un único día a la semana, como lo que significa socialmente dedicar una optativa a género en un grado de pedagogía. Personalmente me entristece mucho que en estudios de ámbito social no hagamos más peso con conseguir una presencia mayor de contenidos de género en el currículum académico. A mí me da miedo, que nos enseñen a la perfección como tratar la diversidad en el aula, atendiendo, por cierto, sólo la discapacidad, y tengamos que acudir a una optativa para que expliquen qué es eso del currículum oculto y qué debo hacer yo como profesional para evitarlo (T02).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberdi, I., Escario, P., & Matas, N., *Las mujeres jóvenes en España*, Barcelona, Fundación La Caixa, 2000.
- Andreu, S., “La Carrera Académica por género (A propósito de dos investigaciones recientes)”, *Revista Complutense de Educación*, 13(1) (2002), pp. 13-31.
- Biglia, B.; Velasco, A. (2012). Reflecting on an academic practice to boost gender awareness in future schoolteachers. *Educação, Sociedade & Culturas*. En prensa.
- Cacace, M., *Mujeres jóvenes y feminismo: Valores, cultura y comportamientos frente a frente*, Madrid, Narcea, 2006.
- Callaghan, M. Cranmer, C., Rowan, M., Siann, G., & Wilson, F., “Feminism in Scotland: self-identification and stereotypes”, *Gender and Education*, 11(2) (1999), pp. 161-177.
- Colás, P., La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En M. A. Rebollo e I. Mercado (Coords.). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la Igualdad*. Madrid. MC Graw Hill, 2004, (pp. 275-291).
- Diego Barrado, L., “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 de 2011.
- 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.
- España. 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. Internet. 13-06-12. <<http://www.boe.es/boe/dias/2011/06/02/pdfs/BOE-A-2011-9617.pdf>>
- España. 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. Internet. 13-06-12. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2004-21760>
- España. 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. Internet. 13-06-12. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>
- España. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, número 89 de 13/04/2007. Internet. 13-06-12. <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>>
- Fundación Isonomía, *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, 2010.
- García de León, M. A. y García de Cortázar, M., *Las académicas. Profesorado universitario y género*, Madrid, Instituto de la Mujer de España, 2001.
- Giraldo, E. y Colyar, J., “Dealing with gender in the classroom: A portrayed case study of four teachers”, *International Journal of Inclusive Education*, 16(1) (2012), pp. 25-38.
- López, I., *El enfoque de género en la intervención social*, Madrid, Cruz Roja, 2007.
- Lora López, P.; Zafra, J. L.; Coronado Carvajal, P.; Vacas Díaz, C., “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, 2008. Internet. 15-07-2012. <<http://revistas.um.es/index.php/eglobal/article/view/1351/2911>>
- Markowitz, L., “Unmasking moral dichotomies: Can feminist pedagogy overcome student resistance?”, *Gender and Education*, 17(1) (2005), pp. 39-55.
- McRobbie, A., *The aftermath of feminism: Gender, culture and social change*, London, Sage, 2009.
- Medina, J. L., *Guía para la elaboración del diario reflexivo*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2002.
- Morales, M. J.; Luna, M. J.; Esteban, A. I., “Diagnóstico de paridad en la universidad: análisis a través de indicadores”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (UOC)*, 7 (2) (2010). Internet. 03-04-

2012. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-morales-luna-esteban/v7n2-morales-luna-esteban>
- Rebollo-Catalán, M. A., Pérez-García, R., Piedra, J., & Vega, L., “Diagnóstico de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad”, *Revista de Educación*, 355 (2011), pp. 521-546.
- Renzetti, C., “New wave or second stage? Attitudes of college women toward feminism”, *Sex Roles*, 16 (5/6)(1987), pp. 265-77.
- Riera, J. M.; Valenciano, E., *Las mujeres de los 90: El largo trayecto de las jóvenes hacia su emancipación*, Madrid, Morata, 1991.
- Riley, S., “Mainaining male power: male constructions of “feminists” and “feminist values””, *Feminism & Psychology*, 11 (1) (2001), pp. 55-78.
- Sipe, S. R.; Johnson, C. D.; Fisher, D. K., “University students’ perceptions of sexual harassment in the workplace: A view through rose-colored lenses”, *Equal Opportunities International*, 28 (4) (2009), pp.336 - 350
- Valcárcel, A., *Feminismo en el mundo global*, Madrid, Cátedra, 2008.
- Ventura Franch, A. “Normativa sobre estudios de género y universidad”. *Feminismo/s*, 12 (2008), pp.155-184.
- Williams, R.; Witting, M., ““I’m not feminist, but...”: Factors contributing to the discrepancy between pro-feminist orientation and feminist social identity”, *Sex Roles*, 37 (11/12) (1997), pp. 885-904.