

# Investigación Educativa y Crítica Feminista

**Pilar Colás Bravo**

*Universidad de Sevilla*

*La producción científica sobre esta temática es todavía muy escasa y me congratula poder aportar pensamientos, investigaciones, reflexiones y vivencias que ayuden a configurar y anclar esta nueva perspectiva en el marco educativo.*

*Dos cuestiones son relevantes para entender y comprender qué aportaciones hace la perspectiva feminista a la ciencia, a la educación y más concretamente a la investigación educativa: qué es el feminismo y qué aporta a la educación y a la investigación.*

*El feminismo es una corriente crítica de pensamiento además de un movimiento social que aporta una visión crítica sobre la sociedad, la educación y la ciencia, a la vez que propone caminos para generar nuevos modelos de pensamiento educativo y científico. En esta aportación planteamos algunas ideas claves de esta perspectiva, así como sus derivaciones a la investigación educativa.*

## 1. Feminismo o feminismos

El *Feminismo* es un *movimiento social e intelectual* que se hace presente en la sociedad en muy distintas instancias sociales, políticas, científicas y educativas. El Feminismo aporta nuevas formas de ver las prácticas sociales, y entre ellas, las prácticas educativas y científicas arraigadas en la tradición (Barral y otros, 1999, González, 1999).

El Feminismo como *movimiento social*, cuenta ya con más de dos siglos de existencia. Fruto de su evolución intelectual y social es la diversificación de corrientes feministas y la ampliación de ámbitos y facetas sociales en las que cala. De ser, en sus inicios, un movimiento centrado sobre reivindicaciones del voto femenino, se han llegado a configurar

teorías feministas que sirven para analizar distintos ámbitos intelectuales de las prácticas sociales, entre ellas la educación y la ciencia. Fruto de su evolución, por tanto, es la configuración, desarrollo, y reelaboración un pensamiento crítico sobre la cultura androcéntrica que afecta a las estructuras sociales, culturales, educativas y científicas.

Y como es habitual en el pensamiento, el feminismo actual se proyecta en corrientes claramente diferenciadas: *Feminismo liberal*, *feminismo radical* y *feminismo postmoderno* que toman posiciones y opciones distintas desde una perspectiva político- social (Beltrán, 2001). Estos movimientos sociales feministas afectan a la ciencia en su dimensión intrínseca y extrínseca en tanto plantean cuestiones tanto de índole epistemológica como metodológica. El movimiento feminista plasma y proyecta la crítica externa sobre las estructuras y formas de hacer ciencia.

## 2. El paradigma feminista como análisis crítico de la ciencia

Desde un punto de vista científico el paradigma o enfoque Feminista es una consecuencia del encuentro de dos desarrollos, hasta cierto punto, independientes: *La Teoría Feminista* y *los Estudios Sociales de la Ciencia*. El primero plantea la relación entre construcción social de género y la construcción científica del conocimiento. El segundo cambia el pensamiento acerca de la relación entre ciencia y sociedad. La conjunción de ambas corrientes permite estudiar y analizar el papel crítico y mediador que tiene la ideología de género entre la ciencia y las formas sociales.

El pluralismo Post-Feminista, que identifica el momento actual, acoge y da cabida a una gran variedad de posiciones heterogéneas y diferenciadas en cuanto a las aportaciones científicas intelectuales. Teóricas representativas de estas son, entre otras, Donna Haraway (1995) y Sandra Harding (1995). Sin embargo todas ellas comparten una epistemología basada en la democracia y en la resistencia a los discursos dominantes. El *Paradigma Feminista* aporta una aproximación epistemológica, líneas de investigación, modelos teóricos, propuestas metodológicas y temáticas de investigación desde la consideración del género. Ha hecho importantes contribuciones al estudio de la ciencia y al cambio de las estructuras organizativas de la misma. Así por ejemplo en los programas I+D Europeos se ha regulado la paridad en los comités evaluadores de los Proyectos I+D.

El *Paradigma Feminista* se centra en la crítica a la ausencia de mujeres en ciencia, la defensa de una ciencia y una epistemología femenina o feminista, y el análisis de sesgos androcéntricos en los métodos y teorías científicas del pasado y del presente. El paradigma feminista incorpora una nueva forma de ver la realidad social, científica y educativa en la que incluye como elemento indispensable las relaciones de género, lo que propicia una eclosión heterogénea de ideas, debates y propuestas.

Un eje que articula las críticas feministas a la ciencia tradicional es el sesgo androcéntrico de la investigación. Las prácticas científicas convencionales contienen un sesgo androcéntrico evidente, tanto en los conceptos y las categorías que utilizan en la indagación científica, como en los marcos teóricos en los que se inscriben (Sánchez, 1999; Haraway, 1995; Harding, 1995b; Fox, 1991). Ello tiene una doble incidencia. Por un lado provoca discriminación en la mujer para el acceso a la ciencia, y por otro, es la causa de la «mala ciencia» y / o resultados «sesgados» precisamente por la posición subjetiva e interesada del investigador, condicionada por una posición y rol determinado.

El análisis crítico a la manera actual de hacer ciencia podría sintetizarse y articularse en torno a tres planos (Colás, 2001a):

- a) Estructura organizativa y social de la ciencia.
- b) Forma de hacer la ciencia.
- c) Correspondencia entre valores sociales y valores de la ciencia.

## 2.1. Crítica feminista a las estructuras organizativas de la ciencia

El sesgo androcéntrico se observa a **nivel estructural** en el escaso acceso de la mujer a la producción científica y en las barreras que encuentran las mujeres para ocupar puestos decisivos en las directrices de la ciencia y la tecnología, así como en la elaboración del discurso científico. Una representación de la mujer (cuantitativa y crítica) en la ciencia posibilita la pluralidad de visiones o puntos de vista, así como la incorporación de sus necesidades en la elección de los problemas de investigación. La discriminación de la mujer en los circuitos científicos impide que la ciencia considere diferentes experiencias e intereses. Algunos datos estadísticos al respecto se exponen en el artículo «La ciencia discrimina a las mujeres» (El País, 10 /5/1998). La Unión Europea en el año 2000 elabora un informe en el que alerta sobre la discriminación de las mujeres en la ciencia (El País, 19/1/2000).

En España, según un estudio realizado por el Instituto de la Mujer en 1993, se observa que las mujeres no están suficientemente representadas en los espacios donde se definen los modos reconocidos de hacer ciencia, las líneas prioritarias de investigación y sus posteriores aplicaciones, tampoco en la estructura y metodología de las disciplinas, ni en los modelos educativos.

## 2.2. Crítica feminista a la forma de hacer ciencia

El androcentrismo científico también afecta **a la forma de hacer ciencia** en tanto se olvidan dimensiones o temáticas claves en la investigación educativa. Así, por ejemplo, en los modelos científicos tradicionales en la educación se olvidan dimensiones explicativas importantes de los fenómenos educativos. A nuestro entender la crítica feminista lleva a plantear algunos sesgos androcéntricos que se producen en las prácticas científicas educativas (Colás, 2001a):

a) Desestimación de determinados enfoques teóricos para la explicación de fenómenos educativos. Por ejemplo la función de la emoción en la educación y el desarrollo educativo tiende a hacerse invisible en los análisis, que se centran exclusivamente en la racionalidad. Sin embargo la conciencia del sentimiento o la emoción son elementos importantes en las creencias y conductas personales y sociales, y por tanto de gran interés educativo. Podríamos mencionar como ilustración los modelos que durante largos años han guiado la investigación sobre fracaso escolar y posteriormente sobre éxito escolar. En ellos se ha obviado la dimensión afectiva, personal y privada. El objetivo científico de estos estudios estaba en hallar variables explicativas que se buscan en aspectos externos, visibles y pertenecientes al ámbito público. La dimensión personal, emocional y privada está totalmente ausente en la forma de ver y entender el fracaso escolar.

b) Exclusión del interés científico-educativo de ámbitos privados y personales. La realidad social y educativa se observa a través de espacios y situaciones públicas, institucionales y visibles. Otros ámbitos no oficiales, privados e invisibles pueden tener la misma importancia en la explicación de los fenómenos educativos. El olvido de los espacios privados, por ejemplo el ámbito doméstico, asignados a las mujeres socialmente y culturalmente, hace que los logros de las mujeres no se hagan visibles y que queden olvidados ámbitos educativos importantes como es la familia. Consecuencia de ello son los escasos estudios empíricos sobre la educación familiar.

c) Trabajo científico en base a un sujeto epistémico En la investigación, con frecuencia, se asume la existencia de una sociedad única, en el sentido de hacerse generalizaciones sobre todos los participantes, aunque, en realidad, los hombres y mujeres habitan mundos sociales diferentes, sin que se tenga en cuenta esta diferencia. Así, por ejemplo, un mismo matrimonio constituye dos realidades diferentes para el esposo y la esposa; este hecho invalida las generalizaciones sobre el matrimonio que no señalen ni expliquen la diferencia de posición e intereses. El concepto de sociedad única, por tanto, afecta a la definición conceptual de los problemas de investigación. En numerosas líneas de trabajo científico educativo no se tiene en cuenta el género

como factor explicativo de conductas, aunque es posible que sea una de las variables más importantes en educación.

d) No reconocimiento de la incidencia de las relaciones de género en la obtención de datos científicos de calidad. Ciertas metodologías de investigación (con frecuencia cuantitativas) y situaciones de investigación (investigadores masculinos que estudien situaciones en las que están involucradas mujeres) pueden impedir sistemáticamente la manifestación de determinado tipo de datos, aunque esta información no desvelada sea la más importante para explicar el fenómeno de estudio. La preferencia por el trabajo con variables, en vez de personas, se asocia a un estilo masculino de control. Por tanto el género del investigador condiciona los datos y los resultados que se obtienen, en tanto se produce una comunicación selectiva y deformada en la expresión de creencias, deseos y conductas en función de la combinatoria de géneros que interaccionen. Estos sesgos androcéntricos fundamentan el cuestionamiento de las pretensiones de neutralidad de la ciencia hecha por hombres.

### 2.3. Crítica feminista a la axiología científica

Una tercera dimensión del análisis feminista, **correspondencia entre valores sociales y científicos**, se sitúa en un enfoque sociocultural de la ciencia. Plantea que el estereotipo cultural de la ciencia – dura, rigurosa, racional, impersonal, no emocional y competitiva- está inextricablemente entrelazada a cuestiones relativas a identidades de género de los hombres. Lo «científico» y lo «masculino» son constructos culturales que se refuerzan mutuamente. La ciencia apoya y reafirma el androcentrismo con prácticas en las que predomina lo masculino, y lo masculino se refuerza a su vez a través del fundamento racional presuntamente científico y objetivo. Este conjunto de asociaciones produce mala ciencia y conduce a modelos falsos y demasiado simplificados de la naturaleza y de la investigación, ya que atribuyen relaciones de poder y estructuras jerárquicas allí donde no existen, ni son necesarias. Las cualidades y valores tipificados como femeninos son catalogados sistemáticamente como no científicos; la afectividad, la implicación, la empatía, etc., y por tanto han de ser eliminados en aras de la objetividad

Las concepciones sociales crean determinados modelos conceptuales científicos que a su vez constituyen el auténtico núcleo cognitivo de las disciplinas. De ahí que, como nos demuestra Haraway (1995) la historia de disciplinas, tales como la biología, están marcadas por modelos binarios, jerárquicos y normativos que encajan con las necesidades de desarrollo social de una época, necesidades que son definidas y elaboradas por los grupos sociales dominantes. Los grupos sociales dominantes producen discursos que producen determinados tipos de conocimientos y

que revalidan el poder. Así los grupos dominados son persuadidos del carácter natural de la dominación (porque ellos, los científicos, tienen un conocimiento al que no toda la sociedad puede llegar) y, por lo tanto, de su legitimidad en pos del mantenimiento de la desigualdad social.

#### **2.4. Crítica feminista al discurso y lenguaje científico**

El discurso y lenguaje científico es la herramienta que contribuye a construir y mantener una relación social asimétrica entre hombres y mujeres. El discurso narrativo que transmite y comunica ciencia define quién puede hablar (autoridad académica), de qué hay que hablar, en qué términos, qué argumentos son relevantes y qué puntos de vista han de presentarse y cual no. En suma determina el discurso y la narración científica.

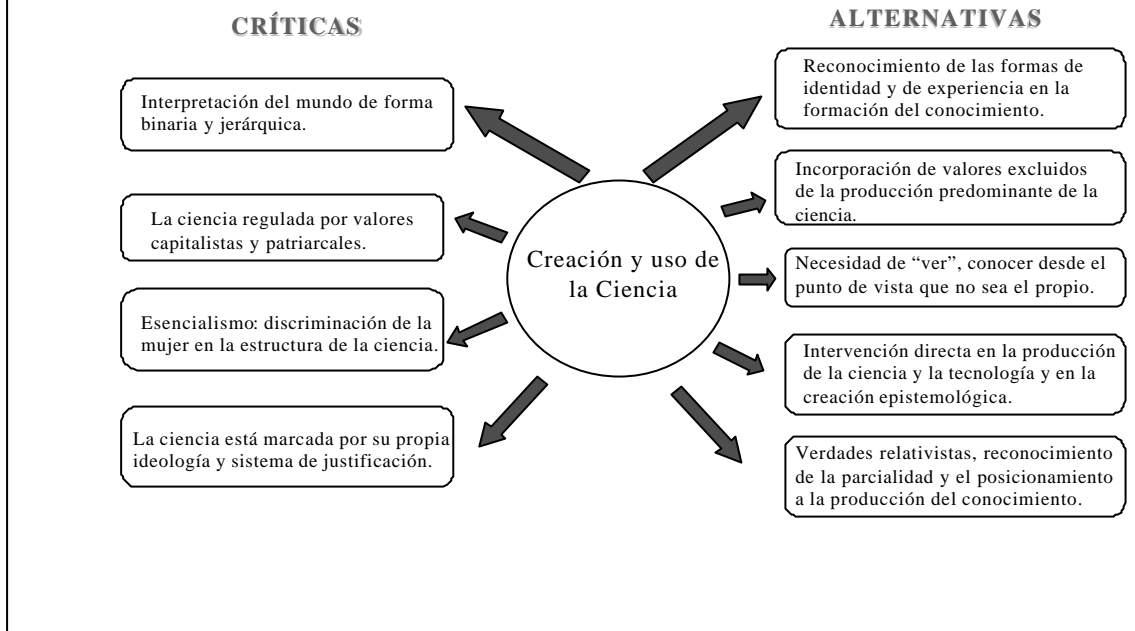
En esta línea se sitúan aportaciones más recientes, (Sánchez, 1999), al abordar el análisis del discurso científico desde una perspectiva feminista, interesándose por la naturaleza misma del conocimiento científico y sus presupuestos de objetividad, neutralidad y universalidad. Desde una posición crítica la verdad es una forma entre otras de representación del mundo, la representación de la ideología dominante naturalizada y elevada al rango de objetividad.

Desde una perspectiva educativa el discurso expositivo de una determinada disciplina constituye una narración construida sobre modelos conceptuales implícitos en la misma. Las disciplinas, los modelos y las experiencias sociales nos proveen de almacenes mentales y modelos de pensamiento con los que observamos el mundo y que determinan «lo que se piensa» y «cómo se piensa». Las formas y las estructuras ponen límites al pensamiento sobre las cosas. Los hábitos de pensar tienden a subordinarse a las ideas y modos de pensar dominantes, a los almacenes mentales disponibles. Nuevas formas de pensamiento han sido necesarias a lo largo de la historia de la ciencia para abrir nuevos horizontes de ideas. Nuevos modos de pensar las cosas suelen traer consigo nuevos almacenes mentales con los que pensar y observar el mundo. El paradigma feminista parte de la idea de que los modos de pensar no son modelos invariantes y que el feminismo puede enriquecer el quehacer científico al generar ideas y modelos científicos útiles para la humanidad.

### **3. La creación científica desde la óptica feminista.**

El planteamiento feminista va más allá de la mera crítica a la forma tradicional y patriarcal de hacer ciencia. Propone nuevas orientaciones para la creación científica que sintetizamos en el gráfico siguiente (Colás, 2001b).

## El Paradigma Feminista como Análisis Crítico de la Ciencia



Se propone un nuevo concepto de ciencia basado en una concepción del mundo en el que las relaciones entre seres humanos y el entorno natural se base en la responsabilidad científica y en criterios éticos y morales.

Algunos de los planteamientos, que constituyen claves en el pensamiento paradigmático feminista, se traduce en los siguientes términos.

El capitalismo y el patriarcado regulan la relación de la mujer con la ciencia. Esta ideología y lógica de justificación se expresa en un discurso que vincula las diferencias de género a diferencias biológicas o sexuales (esencialismo) y generan una forma de interpretar el mundo de forma binaria y jerárquica (Kember, 1998). La epistemología feminista apuesta por la diversidad (no homogeneidad y no jerarquización). Se aboga por valorar cualidades marginadas y excluidas de la producción predominante de la ciencia.

Se pretende crear una epistemología en la que se revise el pensamiento y el conocimiento desde esta perspectiva. En ello se considera importante el reconocimiento de la diversidad femenina tanto en formas de identidad como de experiencia. Se plantean «conocimientos personificados», es decir, se reconoce el papel de la experiencia y de la identidad en la formación del conocimiento y no se esconde tras el velo de la universalidad y la neutralidad. Este planteamiento supone una relativización de la verdad científica y aporta un fundamento contextual. Tal y

como Haraway (1995) expresa, es preciso «ver» y «conocer» desde un punto de vista que no sea el propio y esto exige un grado de movilidad a través de distintas posiciones como sujeto.

Las construcciones feministas de la ciencia, por tanto, se basan en la crítica a la ciencia patriarcal dominante y a su cultura. Desde el feminismo se considera básico y clave la construcción de una epistemología propia ya que esta tradicionalmente discrimina a las mujeres a través de su estructura jerárquica y sus premisas esencialistas.

El discurso epistemológico gira en torno a la crítica al «esencialismo» y la idea de «personificación». Como crítica al «esencialismo» se denuncia la discriminación de la mujer en la estructura de la ciencia. Los hombres, que tienen acceso en mayores porcentajes que las mujeres a la ciencia y a la tecnología, tienen el poder de definir, representar y controlar a las mujeres a través de los tipos de ciencia y tecnología que producen. Una de las conclusiones opuestas al esencialismo es que los hombres tienden a la racionalidad y al control, no por factores biológicos, sino gracias a los dictados y convenciones de la sociedad. Es por tanto el resultado de una construcción cultural e histórica del género. Esta nueva visión posibilita cambios, mientras la anterior la hace inamovible. Al ser una construcción cultural es refutable. La idea de «personificación» se traduce en que la ciencia ya no se percibe como neutral y objetiva, sino marcada por su propia ideología y sistema de autojustificación. La perspectiva feminista sigue aceptando la existencia de una realidad verdadera y los métodos científicos como medios para establecerla. Pero la aceptación de una pluralidad de perspectivas, implica aceptar un cierto grado de escepticismo respecto a todas las pretensiones universalizadoras. Así se construye una epistemología feminista sobre la base de verdades relativistas en lugar de universalistas. También se incorpora la noción de diferencia en relación con la experiencia y la identidad. Dona Haraway es una singular defensora de la personificación como postura epistemológica y para ella es la única garantía de que pueda contarse con cualquier tipo de objetividad. Reconocer la parcialidad y el posicionamiento en la producción de conocimiento es una forma de asumir la responsabilidad del tipo de conocimiento que se está produciendo. Es precisamente con esta posición con la que es posible el diálogo con los demás. Con los conocimientos universalistas no hay espacio para el diálogo.

La epistemología feminista en el análisis crítico de la ciencia y la tecnología predominante plantea la necesidad de estructurar «representaciones» alternativas de la relación entre naturaleza y cultura. El ecofeminismo es una corriente importante a considerar en este aspecto.

Las críticas feministas a la investigación educativa, en nuestro caso, inciden en la epistemología científico educativa, en las temáticas de investigación, en la metodología científica, en la recogida de datos, en la interpretación de resultados y en la ética científica, planteando aportacio-



nes epistemológicas, metodológicas y técnicas a la ciencia, y reflexionando sobre el conocimiento científico-educativo desde una posición o perspectiva crítica. Queda pendiente en este sentido el trabajo de sistematizar y organizar un discurso propio feminista que suponga un avance en el conocimiento científico educativo actual, así como la organización de una agenda de investigación crítica feminista en el campo educativo.

#### **4. Agenda de investigación educativa crítica desde una perspectiva de género**

Sería pretencioso la confección, por mi parte, de una agenda de investigación educativa desde una perspectiva feminista. No obstante es un camino que hay que iniciar y recoger, y por tanto, es preciso comenzar dando los primeros pasos. Esta tarea debe continuar en el tiempo y ser el fruto de la voluntad y el trabajo de los colectivos científico educativos.

A modo de inicio, la agenda de investigación educativa desde la crítica feminista debería tratar y abordar:

- a) Formación de investigadores. Una necesidad importante es la formación de recursos humanos en investigación con una perspectiva de género. En este sentido los programas de doctorado interuniversitarios e interdepartamentales desde una perspectiva de género, ya iniciados y desarrollados en cada vez más universidades, es un paso adelante en este objetivo.
- b) Creación de líneas de investigación educativa desde una perspectiva de género. En nuestro contexto próximo, Andalucía, se están gestando líneas de investigación educativa desde la perspectiva de género. La Universidad de Granada y la Universidad de Sevilla, entre otras, son ejemplo de ello.
- c) Desarrollo de estudios empírico educativos desde una perspectiva de género. Ello implica el impulso a trabajos empíricos de investigación desde ámbitos universitarios. La presentación de trabajos de doctorado y de estudios avanzados sobre temáticas de la mujer es un camino ya iniciado, que ha de completarse con estudios sobre nuevas masculinidades.
- d) Promoción y divulgación de resultados de investigación crítica feminista. Incluye en esta iniciativa permeabilizar las publicaciones periódicas (revistas científicas especializadas) para acoger producciones de género, que todavía hoy tienen enorme dificultad para difundirse en cauces habituales de difusión científica. Pero también deben plantearse congresos, jornadas y seminarios

específicos que aborden estos nuevos modelos de trabajo científico. Es imprescindible la comunicación e intercambio de los colectivos y equipos de investigación que trabajen bajo estos enfoques.

- e) Es necesario crear una conciencia crítica e implicativa de todos los colectivos de investigadores sobre cuestiones de género. La investigación crítica feminista no es cosa de mujeres, ni atañe únicamente a las mujeres. Es una cuestión que afecta a toda la sociedad y de forma más concreta a hombres y mujeres. Tiene una estrecha relación con la calidad de vida y el bienestar social y personal. Uno de los mayores trabas que tiene la investigación crítica feminista es la «no conciencia» y comprensión por parte de los investigadores de estos enfoques, así como las resistencias, consecuencia de la fosilización de estructuras mentales patriarcales que afectan a los ámbitos perceptivos, cognitivos e intelectuales.
- f) Generar y producir conocimiento científico sobre género y educación. La identificación y generación de conocimientos científicos en las relaciones de género se traducirá en cambios en las prácticas educativas, en las percepciones del mundo y en las relaciones con los demás., Tendrá también efectos y consecuencias en el empoderamiento de todos los actores sociales.
- g) Participar en las Políticas Científicas sobre Género con objeto de desarrollar la masa crítica y asentar el desarrollo del conocimiento científico en cuestiones de género.

## **5. Programas Científicos sobre Género**

En el marco de las Políticas Científicas, la promoción de la investigación sobre género tiene como objeto fundamental apoyar actividades que mejoren la base de los conocimientos socioeconómicos. Ello abarca investigaciones sobre género como la evolución de las condiciones respectivas de hombres y mujeres, la situación de las mujeres en el mercado laboral, dinámicas de exclusión e integración social y la transmisión o ruptura de estereotipos sociales en las instituciones educativas.

La incorporación de la perspectiva de género como línea de actuación prioritaria en las políticas científicas es constatable en:

- ? El IV Programa de Acción Comunitario para la igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres (1996-2000) aprobado durante la presidencia española del Consejo de la Unión Europea, que pretende promover la integración de la dimensión de la igual-

dad de oportunidades en la elaboración, aplicación y seguimiento de todas las políticas, medidas y acciones realizadas a nivel comunitario y en los Estados Miembros.

? La Acción Estratégica de Fomento de la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres en el IV Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (2000-2003)

? O la creación del Observatorio Europeo de la Mujer y la Ciencia en el ámbito del V Programa Marco Europeo (1998-2002), para la aplicación de medidas de atención a los sectores de interés para la mujer. Se fijan así las prioridades para las actividades de investigación de la Unión Europea que responde a los retos contemporáneos que tienen planteados y a las aspiraciones de los ciudadanos. A diferencia de los programas precedentes, el nuevo marco de investigación se vértebra sobre la resolución de los problemas socioeconómicos actuales, y no sobre la investigación pura, con el fin de mejorar las condiciones de vida y trabajo de los europeos.

Estas son algunas de las acciones políticas a nivel nacional y supranacional en relación con este tema.

Específicamente, los programas científicos I + D tanto a nivel europeo como nacional contemplan los estudios de género como áreas científicas prioritarias. El III Plan de Igualdad de Oportunidades, incluido en el Plan Nacional de Investigación (2002-2003) presenta como líneas prioritarias en el ámbito educativo:

- a) Presencia de las mujeres y hombres en el sistema educativo y rendimiento escolar.
- b) Desarrollo curricular y material didáctico.
- c) Estudio del profesorado: situación de las mujeres docentes respecto de los hombres.
- d) Expectativas del profesorado respecto de niñas y niños.
- e) Clima escolar y del aula: estudio de las relaciones sociales, análisis de las prácticas en las aulas y ritos escolares.
- f) Transmisión de estereotipos sobre mujeres y hombres en los centros docentes.
- g) Procesos de redefinición de las pautas y objetos de conocimiento científico desde una óptica de género.
- h) El sexismo en el lenguaje.

Estas líneas presentan a las instituciones educativas como ámbitos importantes de transmisión y perpetuación de las estructuras patriarcales, constituyéndose en un área de atención primaria aspectos tales como la mentalidad, valores y expectativas del profesorado. Otra importante dimensión se refiere a la estructura y naturaleza de los saberes que se transmiten en la escuela, ya que la educación juega un papel importante en la construcción de la identidad de género. Como ha señalado Bordieu (2001), la totalidad de la cultura «docta» es transmitida por la institución escolar, por lo que constituye un ámbito fundamental tanto para la perpetuación de estereotipos como para la ruptura de éstos y el cambio social.

Esther Rubio (1999) plantea que, aunque las políticas han realizado un esfuerzo sostenido desde hace algunos años, que han supuesto un avance importante –mejor conocimiento de la situación de las mujeres, aumento de la experiencia acumulada y colectiva, cuestionamiento de los currícula, sensibilización de la comunidad educativa y visibilización de las niñas y mujeres en el sistema educativo–, es necesario ir más allá, es decir, es necesario modificar la educación institucional para ampliar las opciones escolares y profesionales de las mujeres.

### Referencias bibliográficas

- ADAMS, E. (2000): «Post-estructural Feminism in education: An overview», en *Qualitative Studies en Education*, 13, 3; 477-515.
- BARRAL, M.J.Y OTROS (1999): *Interacciones ciencia y género*. Barcelona, Icaria Antrazyt.
- BELTRÁN, E y OTRAS (2001): *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid, Alianza editorial.
- BOURDIEU, P (2001): *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- COLÁS, P. (2003): «La educación más allá de las aulas», en DE PABLOS; J: *La tarea de educar*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- COLÁS, P. (2003): «Investigación Educativa desde la perspectiva de género: enfoques, líneas temáticas y metodologías de investigación». SYMPOSIUM XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Madrid, La Muralla.
- COLÁS, P. Y VILLACIERVOS, P (2003): «Los estereotipos de género en la formación deportiva». Comunicación presentada al Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa Investigación y Sociedad. Granada.
- COLÁS, P. (2001): «Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: enfoques emergentes», en *Revista de Investigación Educativa*, V. 19:2; 291-315.
- COLÁS, P. (2001): «Postmodernismo, Feminismo e Investigación Educativa», en *Universitas Tarraconensis*, Any XXV, III; 107-129.

COLÁS, P y REBOLLO, M.A. (2001): *La teleformación aplicada a la formación científica desde la perspectiva de género*. Reunión Técnica Internacional sobre el uso de las Tecnologías de la Información en el nivel de la Formación Superior avanzada. Universidad de Sevilla.

COLÁS, P. (2001): «La investigación sobre género en Educación: el estado de la cuestión», en POZO LLORENTE, T., LÓPEZ FUENTES, R., GARCÍA LUPIÓN, B. y OLMEDO MORENO, E. (2001) *Investigación Educativa: diversidad y escuela*. Granada, Grupo Editorial Universitario; 13-35.

EL PAÍS (2000 ): Un informe de la UE alerta sobre la discriminación de las mujeres en la ciencia, en *El País*, 19/1/2000.

FOX, E. (1991): *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim. Generalitat Valenciana.

GONZÁLEZ GARCÍA, M. (1999): «El estudio social de la ciencia en clave feminista: género y sociología del conocimiento científico», en BARRAL, M.J. (Eds): *Interacciones ciencia y género*. Barcelona, Icaria; 39-62.

GRIFFITHS, M. (1995): «Making a Difference: feminism, post-modernism and methodology of educational research», en *British Educational Research Journal*, 21, 2; 219-235.

HARAWAY, D. (1995): *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.

HARDING, S. (1995a): «Strong Objectivity: A response to the New Objectivity Question», en *Synthese*, 104, 3, 331-349.

HARDING, S. (1995b): *Ciencia y feminismo*. Madrid, Morata

MARTÍNEZ, C. (1995): *Feminismo, ciencia y transformación social*. Granada, Universidad de Granada.

ORTIZ, T y OTROS (1999): *Universidad y Feminismo en España (II)*. Granada, Colección Feminae.

RUBIO, E. (1999). «Nuevos horizontes en la educación científica», en BARRAL, M.J. (Eds.): *Interacciones ciencia y género*. Barcelona, Icaria; 209-232.

SÁNCHEZ, D. (1999): «Androcentrismo en la ciencia. Una perspectiva desde el análisis crítico del discurso», en BARRAL, M.J. y OTROS (1999): *Interacciones ciencia y género*. Barcelona, Icaria Antrazyt.

WINTER, R. (1994): «The relevance of Action Research of Feminist theories of Educational Development», en *Education Action Research. An International Journal*, 2, 3; 423-427.