

Donoso-Vázquez, T, Montané, A & Pessoa, M.E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 157-171.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>

Género y calidad en Educación Superior

Trinidad Donoso-Vázquez⁽¹⁾, Alejandra Montané⁽¹⁾, Maria Eulina Pessoa de Carvalho⁽²⁾

⁽¹⁾Universidad de Barcelona, ⁽²⁾Universidade Federal da Paraíba. Brasil

Resumen

El artículo realiza una aproximación a los conceptos de género y calidad en educación superior en articulación con los conceptos de pertinencia y justicia social. Se reclama el sentido de pertinencia unido al de calidad como valor social, público y de compromiso con las comunidades a las que las instituciones educativas sirven. El desafío que presentamos considera que la justicia social, referida a las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y de derechos humanos, puede determinar la pertinencia de la educación superior, y por lo tanto su calidad.

Esta perspectiva relacionada con el género se concreta en tres tesis: los procesos de producción del conocimiento no pueden desligarse de la cosmovisión de género; la profesionalización en las disciplinas sin introducir la perspectiva de género corre el riesgo de quedar sesgada hacia un polo de la dicotomía masculinidad-feminidad; y la introducción del género en ES crea un modelo de sociedad comprometida e inclusiva.

Palabras clave

Educación superior; género; equidad; pertinencia; justicia social.

Gender and Higher Education Quality

Contacto

Trinidad Donoso-Vázquez. trinydonoso@ub.edu. Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant. 08035. Barcelona. El presente trabajo está vinculado al programa Hispano-Brasileño de cooperación interuniversitaria *Género y educación superior: políticas, narrativas y currículum* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Programa PHB2012-0149-PC y CAPES/DGU 040/2012, Projeto303/13, NIPAM/PPGE/UFPB).

Abstract

This paper develops an approach to the concepts of gender and quality of higher education in articulation with the concepts of social pertinence and social justice. Pertinence is conceived in relation to quality, which is understood as a social and public value as well as social commitment to the society and communities served by higher education institutions. The challenge presented considers that social justice, linked to the fundamental notions of equality of opportunities and human rights, can determine the social pertinence of higher education and hence its quality. The approach developed is synthesized in three theses: the processes of knowledge production cannot be disconnected from the gender cosmovision; without the inclusion of the gender perspective, the professional preparation within the disciplines is in risk of bias toward one of the poles of the masculine-feminine dichotomy; and the introduction of gender in higher education creates a model of socially committed and inclusive society.

Key words

Higher education: gender; equity; social pertinence; social; justice.

Introducción

El presente texto se divide en dos partes. La primera, introduce el debate relacionado con la calidad de la educación superior y el género revisando los dilemas que encierra en sí misma la concepción de una universidad al servicio de la ciudadanía. La calidad no deja de ser un concepto dinámico, polémico y multidimensional que debe contextualizarse en función de las intenciones de uso. Las problemáticas relacionadas con el género y la justicia social afectan a la educación superior en todas sus dimensiones, por lo que se reclama una universidad *pertinente* con la sociedad y, en este contexto, la calidad puede comprenderse como un valor social, público, de compromiso con las comunidades en que se insertan las instituciones educativas.

En una segunda parte desarrollamos y justificamos la introducción de la perspectiva de género en Educación superior. Las tesis que vamos a defender son tres a) Los procesos de producción del conocimiento no pueden desligarse de la cosmovisión de género b) La profesionalización en las disciplinas sin introducir la perspectiva de género corre el riesgo de quedar sesgada hacia un polo de la dicotomía masculinidad-feminidad c) la introducción del género en Educación Superior crea un modelo de sociedad comprometida e inclusiva. Finalmente ofrecemos unos puntos para continuar con la reflexión de la relación entre calidad, género y justicia social.

Dilemas sobre Educación Superior, calidad y género

Para hilvanar este discurso sobre calidad y género basado en la pertinencia y la justicia social debemos procurar una breve sistematización de los dilemas existentes en la educación superior: su consideración de bien público y su función social.

La consideración de la educación superior, y concretamente la universidad, como *bien público* está siendo sistemáticamente cuestionada. Su finalidad de prestar servicios a la sociedad deja paso a una idea de institución que desarrolla una actividad en el libre mercado. Así se plantea un primer dilema relacionado con la *función social* de la educación superior. En el contexto actual es necesario interpelar los términos que copan los discursos

educativos, frente al espejo de los problemas sociales, entre los que se encuentran las desigualdades de género, o ante fenómenos actuales como el aumento de tasas y precios de las matrículas universitarias como proceso de elitismo encubierto.

Actualmente, la concepción de calidad se vincula a la propia misión de la universidad. Esta interpelación es la que nos permite reformular los conceptos: en primer lugar, comprender la contradicción inherente entre la presión por instalar las lógicas empresariales referidas a la calidad, eficacia y eficiencia, al mismo tiempo que se pretende preservar el *ethos* académico vinculado a los intereses públicos y al bien común (Días Sobrinho, 2006) y, en segundo lugar, identificar la constante deslegitimación de la universidad como institución pública que provoca la radicalización de sus discursos sobre *calidad, eficiencia y eficacia*, induciendo a una racionalidad empresarial de sus instituciones.

Al partir del presupuesto de que la educación superior, y concretamente la universidad, es un bien público que contribuye al desarrollo de una sociedad más justa, como afirma De Ketele (2008), que puede trascender las demandas del sector productivo (Tunnermann, 2006), es decir, que determina su finalidad como la construcción de la ciudadanía pública de sociedades democráticas, sostenibles y justas (Días Sobrinho y Goergen, 2006) se están incluyendo parámetros para definir su relevancia y pertinencia y su compromiso social con las desigualdades, en este caso de género.

Aceptando estas propuestas sobre la función social y la misión de la educación superior, y reivindicando la necesidad de poner en primer término la justicia social, se presenta un nuevo dilema en torno a la *responsabilidad social* de la educación superior en relación a la cuestión del género. Una manifestación de esta responsabilidad, se ubica en la resituación de los conceptos de *pertinencia* y *calidad* planteadas como una fórmula que trasciende la adecuación de la educación superior a los requerimientos del mercado. Ambos conceptos son ambiguos y ambivalentes (Naidorf, 2007), configuran un desafío, son recursivos y complementarios en el momento en que, para cumplir con su misión, el denominador común debe ser, desde nuestra perspectiva, la justicia social y la igualdad de oportunidades. Es decir, su vinculación a las finalidades sociales. Por lo tanto, la calidad solo será posible si la universidad, en todas sus dimensiones, es pertinente a la problemática y al contexto donde se desarrolla. Considerando: (i) La Educación Superior, para ser pertinente y relevante, debe participar en la búsqueda de respuestas y soluciones a la complejidad social a las injusticias actuales; (ii) El sentido de pertinencia remite a las dimensiones sociales, culturales, y económicas, a las posibilidades de desarrollo integral y sostenible para una vida más digna y justa; (iii) La pertinencia debe basarse en la justicia social y en los derechos básicos para la dignidad humana y (iv) El concepto de calidad, que tradicionalmente está condicionada por la pertinencia, y que no debe ser entendida como un valor de exclusividad o para pocos- debe recuperar el valor social, público, de compromiso con la comunidad. Es este sentido y en este contexto que podemos considerar que no hay calidad sin justicia social.

En torno a la justicia social y el género

El género ha sido definido como “el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica de hombres y mujeres” (Lamas, 2002:134). Es una categoría analítica a partir de la cual los seres humanos piensan y organizan su actividad social. El género crea un modelo de sociedad, prescribe qué debe ser valorado o no y cómo deben discurrir los procesos políticos, entendiendo por política más allá que la mera actuación de los dirigentes, es la política de actos individuales y colectivos que crean

realidades. El género no está centrado solo en la persona, en su manera de concebirse y expresarse, sino que tiene filamentos y ramificaciones a nivel macro y micro. Al mismo tiempo es una construcción discursiva, en un proceso continuo de reconstrucción a través de actos ejecutados y repetitivos que ponen en juego la acción individual y colectiva.

La perspectiva de género lleva al reconocimiento del bagaje cultural y de las experiencias de aprendizaje diferentes que han construido las masculinidades y las feminidades, ya que las experiencias sociales, las necesidades, las oportunidades, las trayectorias y los ciclos de vida han puesto una impronta sobre esas masculinidades y feminidades. Pero la perspectiva de género no trata solo sobre las relaciones y las diferencias entre hombres y mujeres, también trata sobre las diferencias entre mujeres y sobre las diferencias entre hombres.

Si la justicia social, referida a las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y de derechos humanos, trascendiendo el concepto tradicional de justicia legal (Montané, 2013), puede determinar la pertinencia de la educación superior, ante nosotros se abre el nuevo dilema de establecer criterios socialmente justos para evaluar la calidad de la misma, recuperando el valor social y público del bien colectivo.

El desafío de considerar que la *justicia como equidad* forma parte de la pertinencia, responde a una concepción distributiva de los recursos que se erige sobre tres ejes: el *principio de igual libertad* donde están garantizadas las libertades fundamentales para todos; el *principio de igualdad equitativa de las oportunidades* que ofrecería la igual posibilidad de acceso a los bienes sea cual sea el origen social; y el *principio de la diferencia* que hace referencia a la estructura social y contribuye a mejorar las posibilidades de los miembros vulnerables de la sociedad. La justicia distributiva parte de un principio moral que establece cómo deben ser tratados *hombres y mujeres* para proteger la libertad y satisfacer las necesidades por parte del Estado, es decir, compone algunos de los aspectos político-morales más importantes de los últimos cuarenta años. En su teoría el “ser moral” está caracterizado por: a) la capacidad para un efectivo sentido de justicia; b) la capacidad para formar, revisar y promover racionalmente una concepción del bien.

Amartya Sen emerge con fuerza al afirmar, como hemos hecho nosotras en el párrafo anterior, que no es *suficiente* pensar en modelos ideales de justicia basada en la distribución de los recursos económicos y propone una *distribución de capacidades*. Así considera que el eje está en la capacidad de las personas para llegar a determinadas situaciones consideradas justas (Sen, 2000, 2010) y se basa en las posibilidades de libertad para elegir entre diferentes maneras de vivir.

La concepción de las capacidades ha sido esencial para el enfoque del *desarrollo humano* (*capability approach*) que se ocupa del aumento de la riqueza de la vida humana, la ampliación de sus opciones, frente al desarrollo económico basado en la teoría del capital humano. Esta perspectiva, además, se ha concretado con los *índices de desarrollo humano* que, bajo el mandato del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) generan informes desde 1990 que como comenta su administradora Helen Clark están teniendo un impacto en una generación de autoridades responsables de las políticas públicas¹.

Esta propuesta está avalada por Amartya Sen (2000, 2003, 2010) y Marta Nussbaum (2002; 2012) y otras autoras como Boni (2006), o Walker (2007; 2012) que proponen una *universidad transformadora*. Boni y Gasper (2011) sugieren una lista de dimensiones: bienestar, participación y empoderamiento, equidad y diversidad, y sostenibilidad, para contribuir a una “manera diferente de entender la calidad y la responsabilidad de la

¹ <http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/>

institución universitaria” (Boni y Gasper, 2011:104) analizando funciones y actividades universitarias: desde la docencia a la investigación, el compromiso social, la gobernanza y las políticas universitarias, con el objeto de posibilitar una universidad transformadora y pertinente basada en la justicia de la distribución de capacidades. Tikly (2011), en su artículo titulado: *Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries*, defiende que la concepción de calidad y pertinencia educativa, que subyace del enfoque del desarrollo humano, puede ofrecer un nuevo marco de trabajo en educación.

Así, una educación de calidad será la que permita a todos los estudiantes ser conscientes de las capacidades que necesitan para ser económicamente productivos, para desarrollar medios de vida sostenibles y para contribuir a la construcción de sociedades pacíficas y democráticas evaluando la justicia social y la calidad de vida en términos de capacidad humana.

Se abre un nuevo dilema al considerar que la pertinencia de la educación superior debe tener en cuenta que las desigualdades no solamente surgen por una cuestión distributiva de recursos y/o capacidades, sino que son también una cuestión social, de convivencia, de alteridad que se manifiestan a través de la dominación cultural sobre las diferencias étnicas, raciales, de género, de sexualidad, o en general lo que acontece con otros grupos estigmatizados; supone incluir el paradigma de la *justicia como reconocimiento (también denominada justicia relacional o cultural)*. Esta perspectiva está representada por la intelectual feminista Nancy Fraser, que ya en 1997 habla de un tipo de reivindicaciones de justicia social que, partiendo de sus estudios de género y diferencia, centran su atención en las injusticias que interpreta como *primariamente culturales*, enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación (Montané, Nairdof y Teodoro, 2013). Fraser amplía posteriormente sus aportaciones al incluir una dimensión política, defendiendo una *democracia radical* que permita el reconocimiento de todos los grupos en la esfera pública (Fraser, 1997; 2008).

Así, la pertinencia, desde esta perspectiva, incluye una dimensión política que defiende una *democracia radical* (Fraser, 2004) que requiere tanto de una redistribución económica y/o de capacidades, como el reconocimiento multicultural al considerar que determinadas minorías realmente quedan al margen de la justicia social y de las instituciones, ya que no están representadas en ningún ámbito y, por lo tanto, quedan fuera de cualquier círculo, reivindicación o debate sobre oportunidades.

Entre las cuestiones que atañen a la justicia de reconocimiento y a una verdadera justicia cognitiva en la universidad, se denuncia, por ejemplo, la ausencia de los saberes indígenas y otros conocimientos locales, que durante casi 500 años se han menospreciado en los sistemas educativos de América Latina produciendo una injusticia epistémica, además de social. Asimismo, los discursos de verdad que, por ejemplo, se han producido durante el siglo XIX y XX desde las instituciones científicas en torno a la homosexualidad clasificada como enfermedad mental por la Organización Mundial de la Salud hasta 1990. La producción social de inferioridad o, en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2003,2005), la producción activa —y masiva— de *inexistencias, silencios y ausencias* significativas es la expresión más perversa de una *razón indolente* (Santos, 2003; 2005) que tiende a utilizar la misma vara de medir para todas las culturas, no reconociendo más parámetros y valores que los suyos propios, que considera válidos universalmente. Un acto de justicia cognitiva al que el sistema educativo puede contribuir con un alto grado de impacto y éxito es reconocer en sus universidades lo que Boaventura de Sousa Santos denominó la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2009).

Partiendo de estas reflexiones, el objetivo final debe centrar su fuerza en posibilitar la participación en la sociedad de todas las personas, pero el requisito previo es la representación de todos los colectivos en a) la investigación; b) la transferencia del conocimiento; c) el currículum; d) la extensión y e) la colaboración entre diferentes tipos de instituciones (Montané, Nairdof y Teodoro, 2013).

¿Qué representa considerar el género como elemento de calidad en la educación superior?

Cuando se enfoca el binomio género y Educación Superior suele trabajarse ampliamente desde el modelo de la “desigualdad”. Este modelo ahonda en las problemáticas y dificultades de las mujeres en las instituciones universitarias: el techo de cristal, las expectativas frustradas, el acoso sexual, la invisibilidad ante los colegas masculinos, las dificultades conciliación familia-trabajo, los procesos de exclusión en la promoción profesional, etc. Estas desigualdades han sido catalogadas de barreras en el acceso profesional de las mujeres (Donoso, Figuera, Rodríguez-Moreno, 2009; 2011). Aunque numerosos estudios se dedican a indagar en el análisis de estas realidades (Vaccaro, 2011) y el paradigma de género ha realizado contribuciones únicas en visibilizar, extraer, explicitar, identificar y transformar estas desigualdades, adoptaremos un enfoque diferente en estas líneas. Nos interesa centrarnos en la cuestión: ¿Cuál es el valor añadido de contemplar el enfoque de género en la Educación Superior?

Introducir la perspectiva de género en Educación Superior significa desarrollar una mirada crítica hacia las discriminaciones en el estudiantado universitario, extraer del alumnado la cosmovisión cultural de género-poder y adoptar una posición activa/participante con responsabilidad en los cambios sociales (Gay y Kirkland, 2003; McLeod, 1998). Esto implica un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los contenidos conceptuales sobre la relaciones de género, en conocimientos no sometidos a la distorsión sexista, en metodologías didácticas no sesgadas por el género, en la identificación de elementos culturales que tienden a la dominación, en estrategias didácticas para el cambio y en la deconstrucción de identidades atravesadas por el género (Bolaños y Jiménez Cortés, 1996).

En estos momentos nos encontramos con dos grandes trabas en la aceptación de la importancia de la introducción de la perspectiva de género en Educación Superior. La primera, el número de mujeres en estudios universitarios crea una “cortina de humo” con la falsa impresión de que la representación implica reconocimiento; la segunda, la pseudocreencia de que el alumnado universitario está libre de estereotipos de género gracias a su historia educativa (Ballarin, s/f; Subirats 1999). Sabemos que el solo discurrir por el sistema educativo no significa un cambio de creencias y pensamientos tan arraigados como los que hacen referencia al género y que además existen numerosas instituciones socializadoras, además de la escuela, que perpetúan y reproducen un modelo basado en el género-poder.

En las líneas que siguen vamos a desarrollar y justificar la introducción de la perspectiva de género en educación superior explicitando las tesis anunciadas en la introducción.

Los procesos de producción del conocimiento

Los procesos de producción del conocimiento no se realizan en el vacío, están inmersos en el contexto histórico cultural en el que se producen. La característica androcéntrica del conocimiento científico (Harding, 1996; Haraway 1995), sus enfoques dicotómicos y el

pseudouniversalismo de sus planteamientos (Plateau, 1996) han sido ampliamente debatidos. La senda de la academia ha sido transitada por hombres, quienes consideraban qué era importante y relevante. Este *hombre* en abstracto ha establecido tanto la agenda de la investigación como los paradigmas que la sustentan. ¿Tienen las mujeres intereses diferentes por el hecho de ser mujer? Esta no es la cuestión que debe debatirse, sino reconocer que las mujeres han tenido y tienen una posición histórica y social diferente con unas tradiciones y roles y unas experiencias vitales que han sido olvidadas por la academia. Pocos estudios reaccionarán hoy día contra esta afirmación sabido que en el proceso epistemológico de las disciplinas el modelo ideológico basado en un abstracto universal masculino, blanco y occidental ha guiado prácticamente toda la producción de saber. La cuestión es cómo desembarazarse de esta tradición.

Para construir conocimiento nos basamos en teorías y hechos acumulados con anterioridad y en la realidad social de la cual se nutre el conocimiento para comprobar o elaborar nuevas teorías. Estos marcos teóricos deberían revisarse descontaminados de sesgos androcéntricos y el análisis de la aproximación a la realidad social realizarse con un mirada a las diferencias que marcan el devenir de hombres y mujeres.

Cada disciplina debe hacer un ejercicio reflexivo para descubrir cómo desembarazarse de los vestigios hegemónicos que la ha llevado a formular unas preguntas en lugar de otras, a acercarse a determinados problemas, a elegir procesos metodológicos, a incidir en secciones de la realidad. La lente de género permite revisar de una forma consciente las preguntas que se realizan, los temas que se eligen, aportaciones que se invisibilizan y ocultaciones que se producen. Como plantea Markowitz (2005) un profesor de economía puede enseñar macroeconomía como lo “dado” sin abordar la cuestión de por qué existe el capitalismo, su surgimiento y a quién beneficia o sobre quien ejerce una fuerza de opresión más considerable, hasta las repercusiones de este sistema en las diferencias generizadas de las personas.

Una teoría del conocimiento con perspectiva de género se articula como una teoría emancipadora. La comprensión de los fenómenos va pareja a la transformación de las reglas del juego, rompe las formas tradicionales para crear nuevos y ricos significados (Hesse-Biber, 2011) con conciencia de la diferencia, el poder social y la opresión científica. La investigación con perspectiva de género es aquella que ansía comprender los fenómenos que se dan, pero a su vez busca transformar la sociedad (Miner, Epstein, Pesonen & Zurbrügg, 2011).

La profesionalización y las competencias de futuros profesionales

El espacio europeo de educación superior adopta el enfoque de competencias para conectar el saber académico con el ejercicio profesional. Arregi, Bilbatua y Sagasta (en Escribano y Valle et al., 2004:112), definen las competencias profesionales como: “La posesión y desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que le permiten, al individuo que los posee, poder desarrollar con éxito actividades de trabajo en su área profesional, adaptarse a nuevas situaciones y, más allá, poder transferir sus conocimientos, destrezas y actitudes a áreas profesionales próximas”. La profesionalización adquiere una gran importancia, una profesionalización que va de la mano de aunar valores y actitudes con una actuación técnica. La labor de la docencia universitaria es desarrollar esta profesionalización mediante la adquisición de competencias. Aquí nos preguntamos, por un lado, si la profesionalización queda sesgada si no se incorpora la mirada de género, y, por otro, si la ausencia de esa mirada produce una descompensación en el desarrollo integral de competencias.

La adquisición del ejercicio profesional por parte del alumnado pasa por explicar la historia de la disciplina; esta historia incorpora las relaciones de cada profesional con otros agentes, aquellos a los que alude la profesión o quedan incluidos en su ámbito. Los estudiantes deben conocer las acciones profesionales y actitudes atravesadas por el género que se establecen en una profesión específica entre, por ejemplo, un profesor y su alumnado, la médico y su paciente, la persona especialista en ingeniería y su cliente, etc. También han de conocer el desarrollo de un ámbito profesional en términos de relaciones de género: cuáles son las jerarquías profesionales generizadas, elementos de empleo-remuneración, equilibrio vida laboral-personal-familiar, etc. Si estos elementos no se incorporan o se desconocen, la realidad sobre la que se aplica esa profesión queda amputada.

En cuanto a la adquisición de competencias transversales un estudio de Izquierdo et al, (2008) demuestra cómo los currículums actuales sobredimensionan a las denominadas competencias de provisión en relación a las competencias de cuidado. Las competencias de provisión están orientadas a la consecución de objetivos con el fin de conseguir algo con escasa atención al impacto que esto produce sobre las demás personas y sobre el mundo en general. Las competencias de cuidado implican una orientación ética de las actividades profesionales, los otros y otras no son instrumentos al servicio “de”.

Las competencias instrumentales cognitivas, instrumentales técnico-científicas, son consideradas por lo general propias de las actividades de provisión, mientras que las instrumentales lingüísticas, interpersonales y sistémicas personales de apertura son atribuidas a las actividades de cuidado. No hay ninguna razón que justifique un desequilibrio entre estos dos tipos de competencias más cuando las competencias de orientación al cuidado tienen una relación muy estrecha con la tercera función de la universidad, la responsabilidad social, donde se aúnan el trabajo como producto que conduce a la satisfacción de las propias necesidades con la contribución a la mejora del entorno, las personas y el mundo (Izquierdo et al, 2008).

Por esto, varias voces hablan de la necesaria introducción de la *competencia de género* en los estudios de educación superior (Izquierdo et al, 2008; Larrañaga et al, s/f). El proyecto *Gender Competence*, ligado en un primer momento a la universidad de Humboldt, Berlín, y que tiene como objetivo apoyar a las instituciones de la administración pública en el desarrollo de la política de igualdad de género y en la implementación de los temas de género de una manera transversal (gender mainstreaming) define la competencia de género como la capacidad de las personas para reconocer las perspectivas de género en sus campos de trabajo. Al igual que otras competencias, la competencia de género está formada por elementos actitudinales, cognitivos y de habilidades. Esto requiere sensibilidad a las relaciones de género y las (potenciales) estructuras de discriminación, conocimientos sobre la complejidad de los temas de género en el ámbito específico de estudio y estrategias para aplicarla en el contexto de trabajo.

Los enfoques para introducir la perspectiva de género en Educación Superior

Las formas en que se ha integrado la perspectiva de género en educación superior pueden sintetizarse de acuerdo a tres grandes enfoques (Kortendiek, 2004).

Un enfoque *explícito*, centrado en los estudios de género o estudios de mujeres, doctorados, cursos online u offline, postgrados, etc. Es el enfoque adoptado mayoritariamente durante los últimos 50 años en países occidentales. Ha representado una vanguardia en el conocimiento de los elementos que atañen al género y las disciplinas, y en

la transformación de la práctica educativa de personal docente que ha pasado por ellos. Representa una solución cuando no hay suficiente historia en la institución o al profesorado le falta la necesaria formación en temas de género. Las ventajas de este tipo de enfoque es que son estudios intensivos y concentrados con una calidad en la formación y en los planteamientos. Los inconvenientes o desventajas que representa serían: a) la separación de este tipo de estudios del resto del currículum, b) promueve actitudes positivas hacia la temática en aquellas personas que ya tienen una sensibilización hacia ella y c) no necesariamente produce un cambio en las estructuras ni en el clima de la organización.

Un enfoque *interdisciplinario*, en el que varias disciplinas abordan conjuntamente un tema de estudio. Por ejemplo, un estudio sobre la sensibilidad al género en los medios de comunicación podría ser trabajado desde comunicación, psicología social, pedagogía, ingeniería y diseño. Es un enfoque más integrador que el anterior. Combina varios programas de disciplinas diversas con una aplicación en contextos profesionales diferentes. Este enfoque puede ser impulsor e innovador para abrir nuevos temas de estudios. Las limitaciones de este enfoque son que sólo se benefician aquellas disciplinas implicadas en el módulo y que, exceptuando la temática del módulo, todos los demás contenidos quedan ciegos a la perspectiva de género (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2014).

Un enfoque *integrador o transversal*, donde el género forma parte integral de la práctica educativa que pasa a ser tema transversal en las titulaciones. Este enfoque holístico es el más aconsejable pero se enfrenta a dos grandes problemas: la falta de aceptación de las discriminaciones por razón de género en las instituciones, punto tratado más arriba, y la falta de formación del profesorado.

En otro estudio (Donoso- Vázquez y Velasco, 2013) ya detallamos el esfuerzo legislativo que desde el 2003 viene desarrollándose 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. Sin embargo, este marco normativo no ha tenido una contrapartida a nivel curricular. Las razones parecen ser la falta de formación del profesorado en competencia de género (Titus, 2000, Cuétara Pride, 2008, García Pérez et al, 2011, Anguita, 2011), la falta de concreción de medidas y acciones para aplicar la normativa, la ausencia de materiales didácticos no androcéntricos, un lenguaje alejado de la neutralidad y la falta de referentes y modelos a seguir. El reto para dotar de calidad la enseñanza superior en un futuro que no sea muy lejano es producir el suficiente software para el hardware que tenemos.

Reflexión final: Una universidad comprometida e inclusiva

Los estudios sobre género y educación superior han representado hasta el momento una vanguardia académica que ha puesto el énfasis en los análisis *cross-culturales*, han producido conexiones entre disciplinas y han aportado tópicos como el desarrollo de la identidad, representación cultural hombres-mujeres, trabajo reproductivo, representación de género... entre otros. Han ofrecido además medios para analizar las experiencias de discriminación, marginalización y falta de representación. Han establecido conexiones estrechas entre teoría y práctica y han abierto una brecha para enfocar disciplinas tradicionales desde un enfoque no sexista.

Hemos destacado la gran influencia positiva que prestan los cursos específicos de género para sensibilizar a la juventud y posibilitar que presenten una visión más crítica y una actitud transformadora hacia la sociedad (Donoso-Vázquez y Velasco, 2013) pero se requiere avanzar un paso más allá y permear el currículum universitario de la perspectiva de género.

La apertura hacia una justicia de género puede dotar a la academia tanto de un instrumento para un enfoque intersectorial de las discriminaciones como de una nueva mirada a la política de la diferencia, con un efecto multiplicador en el cambio de actitudes hacia las discriminaciones, por lo tanto, aumentar la justicia social.

En consonancia con las directrices de Bolonia, la perspectiva de género incrementa la dimensión social de la educación superior e incide en el papel de la ciencia en su compromiso con la autonomía la dignidad y la justicia social.

La pregunta que deberíamos hacernos es ¿Qué academia queremos? La Universidad habría de constituirse en un lugar idóneo para deslegitimar patrones de dominación impuestos por la normatividad generizada y que promueven el sexismo, la homofobia y el discurso de la violencia contra el “otro” diferente, por lo que proponemos los siguientes puntos para continuar con la reflexión:

Considerar la educación superior como un bien público para la construcción de una sociedad más justa. Como requisito previo al debate del modelo de sociedad y de la pertinencia de la educación superior como justicia social, ésta debe ser considerada como un bien público al servicio de la sociedad y un derecho para todos. Como bien social busca explícitamente formar ciudadanos libres, autónomos e independientes, aptos para tomar decisiones políticas, económicas y sociales, para un mejor desarrollo de la sociedad.

Construir la pertinencia de la educación superior basada en la justicia social. Considerando la educación como un bien público, la justicia social es un imperativo ético, político y jurídico que se concreta prioritariamente en el terreno de las políticas sociales y educativas y en la ética de las relaciones (Montané, 2013) y está directamente relacionada con la pertinencia social de la educación superior y la adecuación de sus funciones. La reflexión acerca de esta noción relacionada con la distribución, el reconocimiento y la representación conduce a la necesidad de redefinir su significado, otorgándole una dimensión social que pone el acento en el desarrollo y en la emancipación social (Ramalho & Beltrán, 2012).

Referencias

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 43-51.
- 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.
- Bolaños, L. M. y Jiménez Cortés, R. (1996). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 77-98.
- Boni, A. (2006): *La educación universitaria: ¿hacia el desarrollo humano?* [University education: toward human development?] in A. Boni, & A. Perez-Foguet. (Eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad*, págs. 89-107. Barcelona, Intermón-Oxfam.
- Boni, A. y Gasper, D. (2011). La universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad. *Sistema*, 220, 93-115.
- Boni, A.; Walker, M. y Lozano, J.F. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Reifop*. 13; (3), 123-131.
- Brouns, M. (2004). Gender and the assessment of scientific quality. En European Commission, *Gender and excellence in the making* (págs. 147-155). Recuperado (12-04-

- 2013) de:
http://ec.europa.eu/research/scienc society/pdf/bias_brochure_final_en.pdf.
- Crenshaw, K. (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. In Albertson, M. & Mykitiuk, R. (Eds.). *The Public Nature of Private Violence*. New York: Routledge.
- Cuéstara Pride, M.C. (2008). La transformación de las representaciones de género en la educación superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, Vol. XVIII, Núm. 1, 155-174.
- De Ketele, J.M. (2008). *La pertinencia social de la educación superior*. GUNI, 55-59.
- Días Sobrinho (2006). *Acreditacion de la educacion superior en America Latina y el Caribe*. En: J. Tres & B. C. Sanyal (eds.). *La educación superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*, Tres, J. y Sanyal, B. C. (eds.), Global University Network for Innovation. GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona.
- Días Sobrinho, J. & Goergen, P. (2006). *Compromiso Social de la educacion superior*. En: J. Tres & B. C. Sanyal (eds.). *La educación superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*, Tres, J. y Sanyal, B. C. (eds.), Global University Network for Innovation, GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona.
- Días Sobrinho, J. (2008). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña* en I. Gazzola, Ana Lucia, ed. II. Didriksson, Axel, ed. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. ESALC-UNESCO,
- Donoso, T.; Figuera, P. Y Rodríguez Moreno, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, 187-188.
- Donoso-Vázquez, T.; Figuera Gazo, P.; Rodríguez Moreno, M.L. (2009). Modelos sociales y mercado laboral: un estudio con alumnado universitario. *Prisma Social. Revista de Ciencias sociales*. Nº 2. <http://www.isdfundacion.es/publicaciones/revista/>.
- Donoso-Vázquez, T; Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17, 71-88.
- Donoso-Vázquez, T. y Velasco- Martínez, A. (2014). La "ceguera de género" en la orientación universitaria. V *Seminario de la Red Interuniversitaria de profesorado de Orientación*. 20 y 21 de marzo de 2014. Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/2445/53071>.
- Dupas, G. (2005). *Atores e poderes na nova ordem global. Assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação*, Sao Paulo; Editora UNESP.
- Escribano González, A., & Valle, Á. D. (2008). *El aprendizaje basado en problemas (ABP): Una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santa Fé de Bogotá: Siglo de Hombres Editores/Universidad de los Andes.
- Fraser, N. (2004). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.

- García-Pérez R.; Rebollo M^a A.; Vega, L.; Barragán-Sánchez, R.; Buzón, O. & Piedra J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- Gay, G. & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 42 (3), 181-187.
- Grünberg, L. (2010), Gendering Research. From Skepticism to Trust. General Contexts, Local Comments. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, 1(1): 1-9, (Special issue: 'Women and Men') <<http://compaso.ro/archive/>.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Barcelona: Morata.
- Hesse-Biber, S. (2011). *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis: Second Edition*: Boston: SAGE Publications.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Izquierdo, M.J. (dir.), Canelles, N., Colldefons, I. Duarte, I., Gutierrezotero, A., Mora E., y Puig, X. (2008). *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad*. Madrid: Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer.
- Kortendiek, B. (2011). Supporting the Bologna Process by Gender Mainstreaming: A Model for the Integration of Gender Studies in Higher Education Curricula. En Grünberg, L. *From Gender Studies to Gender IN Studies Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education* (págs. 211- 229). UNESCO.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Taurus: México.
- Larrañaga; E.; Yubero, S.; Torralba, E.; Gutiérrez, M.; Vázquez, A.I. (sin fecha). *El estudio de género. Una competencia transversal en la formación universitaria*. Escuela universitaria de trabajo social. Universidad de Castilla la Mancha. Recuperado (09-01-2014) de: <http://www.uclm.es/bits/sumario/81.asp>.
- Markowitz, L. (2005). Unmasking moral dichotomies: Can feminist pedagogy overcome student resistance? *Gender and Education*, 17 (1), 39-55.
- McLeod, J. (1998). The promise of freedom and the regulation of gender-feminist pedagogy in the 1970s. *Gender and Education*, 10, 4; 431-445.
- Miner, K. N., Epstein, T., Pesonen, J. A., & Zurbrügg, L. (2011). Using Survey Research as a Quantitative Method for Feminist Social Change. In S. Hesse-Biber, S. (Ed.). *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis: Second Edition*. pp. 237-263. Boston: SAGE Publications.
- Montané, A. (2013). *Sobre justicia social y educación*, en Montané, A. Sánchez-Valverde, C. *Derechos humanos y educación social*. Alzira: Germania.
- Montané, A.; Naidorf, J.; Teodoro, A. (2013). *Social and Cognitive Justice: The Social Relevance of Higher Education in Latin America*. En Bogotoch, I. and Shields, C. *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Springer International Handbooks of Education.

- Naidorf, J., Giordana, P. y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad comocategoría equívoca. *Nómadas*, 27, 22-33. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1051/105116595003.pdf> (28/03/2012).
- Nussbaum (2002). Education for citizenship in an era global connection, *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289 – 303.
- Nussbaum, M.(2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Plateau, N. (1996). La coeducación: un largo camino que recorrer. En René Clair (Ed.), *La formación científica de la mujer ¿por qué hay tan pocas científicas?* (págs. 61-70). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Rocío Jiménez Cortés, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*. 25, 1, 59-76.
- Sen, A (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A (2003). The importance of basic education. Disponible en: <http://people.cis.ksu.edu/~ab/Miscellany/basiced.html> (consultado el 15/07/2013)
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Sousa Santos B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao; Desclée de Brouwer.
- Sousa Santos B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Sousa Santos B.(2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Trotta/ILSA, Madrid.
- Sousa Santos, B. (2009), *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México: Siglo XXI.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela, en C. Lomas (comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, (págs. 19-31). México: Paidós.
- Tikly (2011). Towards a framework for researching the quality of education in low income countries. *Comparative Education*, 47, (1), 1-23.
- Titus, J.J. (2000). Engagin student resistance to feminism: How is this stuff going to make us better teachers? *Gender and Education*, 12, 1, 21-37. DOI: 10.1080/09540250020382.
- Tunnermann, C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural. Guatemala. (Recuperado 10-9-2013) en: <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>
- UNESCO (1998) Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. (Recuperado 5- 2014) en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2008). La educación superior. Nuevos desfíos y funciones para el desarrollo humano y social. (Recuperado 5- 2014) en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183071E.pdf>
- Vaccaro, A. (2011). The road to gender equality in higher education: sexism, standpoints, and success. *Wagadu*, 9, 25-54.

Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI, (142); pp. 103-119.

Walker, M. (2012). Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach curriculum. *European Journal of Education*, 47 (3); pp. 448-461.

Autores

Trinidad Donoso-Vázquez

Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Su ámbito de investigación se centra en los temas de género. Actualmente trabaja en la introducción de la perspectiva de género en el currículum universitario y en las violencias de género a través de entornos virtuales.

Coordina el equipo GrediDona

trinydonoso@ub.edu

Alejandra Montané López

Doctora en Pedagogía. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Miembro de Riaipe *Red Iberoamericana de Investigación en políticas educativas* y del grupo de investigación consolidado *Formación docente e innovación pedagógica (FODIP)*.

smontane@ub.edu

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Licenciada en Pedagogía y PhD en Currículo, Enseñanza y Política Educativa. Profesora e investigadora del Centro de Educación de la Universidad Federal de Paraíba/UFPB y del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico/CNPQ, Brasil. Líder del grupo de investigación Educación, diversidad e inclusión

maria.eulina@pq.cnpq.br