



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social
Departamento de Psicología

Tesis Doctoral

**Desvelar la discriminación de género
mediante la actividad docente en un
contexto universitario**

Realizada por: Doña Sara I. Tapia Hernández
Dirigida por: Dra. Doña Carmen García Colmenares
Valladolid, 2009

A todas las mujeres. Bueno, y a algunos hombres.

En el currículum de cualquier trabajadora académica se aprecian esfuerzos prolongados y exitosos, vacíos y ausencias inexplicables y reinicios permanentes. En esos silencios curriculares femeninos es posible leer enamoramientos, bodas, separaciones y divorcios, embarazos, abortos, hijos nacidos y enfermedades cuidadas. Marcela Lagarde (1996, 168).

AGRADECIMIENTOS

Alumnas y alumnos de la asignatura *Psicología del Género* del curso 2002-2003, habéis sido casi tan atrevidos como yo al permitirme hacer esta tesis. No hubiera sido posible sin vuestra insustituible concurrencia. No sé cómo se llaman los afectos que una profesora pueda sentir hacia su alumnado, pero eso siento y es una pena que no se suela hablar de ello. Gracias por haberme permitido aprender.

Carmen García Colmenares, ¡qué decirte! Sabes que sin tu empuje no hubiera acabado este trabajo. Ha habido encuentros y desencuentros, pero quiero resaltar el entendimiento perseguido y, por fin, encontrado. Los ecos de tu voz, tus sugerencias, tus consejos, tus críticas y el reconocimiento de mi esfuerzo me han ayudado a entender otro modo de proceder.

Gemma Santa Olalla, tu entusiasmo por el trabajo de los demás, en este caso por el mío, me ha dado fuerzas para continuar en los momentos de flaqueza.

Mujeres de mi familia y mujeres amigas, la confianza se demuestra cuando se cree en que un proyecto llegará a su fin. Habéis estado ahí y ahora, yo, estoy aquí.

Todas las alumnas y todos los alumnos de otros cursos, con vuestro interés por aprender, nos enseñáis a enseñar.

He crecido gracias a todas las personas aquí mencionadas, y a otras muchas aunque ahora no sea el momento de mencionarlas, y me siento orgullosa de vuestra confianza y de mi trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL. JUSTIFICACIÓN.....	15
Objetivo general	20
Objetivos específicos	20
El hilo de Ariadna o cómo leer esta tesis	20

PARTE I

1. EL SISTEMA SEXO/GÉNERO, EL GÉNERO Y OTRAS APORTACIONES FEMINISTAS	25
1.1. EL GÉNERO	30
1.1.1. La construcción de un concepto	30
1.1.1.1. Origen.....	30
1.1.1.2. Marco ideológico-social de la construcción del género: el patriarcado	34
1.1.1.3. Contexto histórico de la construcción del género	35
1.1.2. Un concepto con múltiples usos	38
1.1.2.1. Género como categoría	38
1.1.2.2. Género desde el punto de vista descriptivo.....	39
1.1.2.3. Los cambios con relación al género	42
1.1.2.4. Tres elementos de una actitud	43
El sexismo.....	43
Los estereotipos.....	46
La discriminación	49
1.2. DEL MOVIMIENTO FEMINISTA A LOS MOVIMIENTOS FEMINISTAS	52
1.2.1. Antecedentes del movimiento feminista. Aportaciones para el conocimiento y la educación	54
1.2.1.1. Siglo XVIII.....	55

1.2.2. Primera ola del feminismo.....	56
1.2.2.1. Siglo XIX	57
1.2.3. Segunda ola del feminismo.....	59
1.2.3.1. Siglo XX.....	59
- Años 60-70.....	59
1.2.4. Tercera ola del feminismo.....	63
1.2.4.1. Años 80	63
1.2.4.2. Años 90	64
1.2.5. Feminismo en España	65
1.2.5.1. La investigación feminista en las universidades españolas. Los Estudios de las Mujeres	67
1.2.5.2. La docencia específica de género en las Universidades Españolas.....	74

2. EDUCACIÓN Y TRANSMISIÓN DE VALORES: CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS CULTURALES Y DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO. LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS	81
2.1. ENFOQUES EDUCATIVOS.....	81
2.1.1. Constructivismo	81
2.1.2. Enfoque sociocultural.....	85
2.1.3. El construccionismo social: importancia de la construcción social de las identidades de género	95
2.2. PEDAGOGÍAS CRÍTICAS	101
2.3. ÁMBITO EDUCATIVO	106
2.3.1. Posibilidades de cambio en el ámbito educativo.....	109
2.3.2. Resistencias al cambio en el ámbito educativo.....	112
2.3.2.1. Resistencias entre el alumnado.....	114
2.3.2.2. Resistencias entre el profesorado	116
2.3.2.3. Resistencias en la institución.	118

PARTE II

1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	125
Antecedentes, campos y potencialidades de la investigación cualitativa	126
1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ..	127
1.2. CRÍTICAS E INTERROGANTES PLANTEADOS A LA METODOLOGÍA CUALITATIVA	131
1.2.1. Criterios de validez	131
1.2.2. La fiabilidad.....	134
1.3. MODELOS INTERPRETATIVOS: DISTINTAS PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE OBSERVAR.....	137
1.3.1. Modelo Etnográfico	137
1.3.2. Metodología Feminista. Pero... ¿existe realmente una metodología feminista?	141
2. PROCESO METODOLÓGICO	151
2.1. LAS PREGUNTAS.....	153
2.2. LA ELECCIÓN DEL CASO.....	156
2.2.1. El caso	159
2.3. EL CONTEXTO Y SU ACCESO	163
2.4. LOS ROLES: MI PAPEL COMO INVESTIGADORA.....	164
2.5. RECOGIDA DE DATOS.....	167
2.5.1. Técnicas de recogida y análisis	167
2.5.1.1. Observación.....	167
2.5.1.2. Registros tecnológicos.....	168
2.5.1.3. ... y material artesanal.....	168
2.5.1.4. Cuadernos de trabajo del alumnado	169

2.5.2. Proceso de trabajo: Recogida de datos y primeras lecturas aproximativas	170
2.5.2.1. Grabación de las sesiones docentes, transcripción de las mismas y propuesta de análisis de las intervenciones, de los debates y de las discusiones que se han generado en el transcurso de la asignatura.....	170
2.5.2.2. Elaboración de un diario de campo. Propuesta de análisis del mismo	172
2.5.2.3. Decisiones de análisis de las producciones relevantes (aportaciones, conclusiones, trabajo personal) del alumnado del curso 2002/2003.....	173
2.5.2.4. Decisiones de análisis de las producciones relevantes (aportaciones, conclusiones, trabajo personal) del alumnado de cursos anteriores y/o posteriores	174
2.6. PROPUESTA DE ANÁLISIS DE DATOS	176
2.6.1. Unidad de análisis.....	177
2.6.2. Dimensiones	177
2.6.3. Categorías	179

PARTE III

1. EL CONTEXTO DE LA ACCIÓN:	183
1.1. LA UNIVERSIDAD DE BURGOS	183
1.1.1. Alumnas en la universidad de Burgos. Curso 2002/2003	184
1.1.1.1. Porcentaje de alumnas.....	184
1.1.1.2. Alumnas en las diferentes titulaciones de la UBU. Curso 2002/2003 (curso elegido para hacer la investigación)	184
1.1.2. Profesoras en la Universidad de Burgos. Curso 2002/2003 .	187

1.1.2.1. Porcentaje de profesoras.....	187
1.1.2.2. ¿Dónde están?	187
1.2. FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN	197
1.2.1. Alumnas y profesoras en la facultad de humanidades y educación	198
1.2.1.1. Alumnas.....	198
1.2.1.2. Profesoras	198

2. EL SEMINARIO COMO ABORDAJE METODOLÓGICO Y EMANCIPATORIO.....	201
2.1. CURRÍCULO.....	201
2.1.1. Presentación de la asignatura.....	203
2.1.2. Objetivos y contenidos	206
2.1.3. Metodología didáctica	208
2.1.4. La evaluación como propuesta de negociación:	213
2.2. EL ALUMNADO	217
2.2.1. Las teorías implícitas del alumnado o la reproducción del discurso ideológico imperante.....	217
2.2.1.1. Ideas previas sobre la asignatura.....	219
2.2.1.2. Ideas previas sobre el sexo y sobre el género	224
2.2.2. Algunos ejemplos de resistencias.....	233
2.3. EL TRABAJO DOCENTE	237
2.3.1. La cara y la cruz de las preguntas	237
2.3.2. Procedimientos que facilitan la construcción del conocimiento.....	239
2.3.3. Juicios sobre la metodología.....	241
CONCLUSIONES.....	243

3. TEMAS EMERGENTES	253
3.1. LOS MALOS TRATOS: EL DESCUBRIMIENTO DE LA MÁS	
VERGONZOSA DISCRIMINACIÓN	253
3.1.1. Consideración y conocimiento de los malos tratos	255
3.1.2. Factores que sostienen los malos tratos.....	260
3.1.2.1. Es producto de la asimetría entre mujeres y hombres..	260
3.1.2.2. Ocultación de los malos tratos: Lo que no se nombra	
no existe.....	261
3.1.3. Algunos mitos sobre los malos tratos.....	264
3.1.3.1. Pensar que las mujeres mienten o exageran	264
3.1.3.2. Pensar que las mujeres se lo merecen.....	265
3.1.3.3. Pensar que las mujeres maltratan igual que los	
hombres.....	266
3.1.3.4. Los celos justifican algunos comportamientos.....	267
3.1.3.5. Los hombres “estupendos” no maltratan. O cómo	
reconozco e identifico al agresor	268
3.1.4. Las mujeres ante los malos tratos y ante el agresor	269
3.1.4.1. Las mujeres conocen a otras mujeres que han sido	
maltratadas	269
3.1.4.2. La mujer ante el agresor.....	270
3.1.5. Medidas contra los malos tratos	272
3.1.5.1. La ambivalencia de los medios de comunicación ante	
los malos tratos: Los MMCC son el reflejo o el espejo de	
los malos tratos	273
3.1.5.2. La educación	275
CONCLUSIONES	276
3.2. UN CASO EXTREMO DE RESISTENCIAS EN EL	
ALUMNADO: EL CASO DE CARLOS.....	279
3.2.1. La panorámica de la clase	281
3.2.2. Confrontación y crispación.....	285
3.2.2.1. Confrontación... El feminismo de Emilia Pardo Bazán..	285

Desvelar la discriminación de género mediante la actividad docente en un contexto... 13

3.2.2.1. ...Y crispación. Los malos tratos.....	291
3.2.3. Pseudoconcienciación	295
3.2.4. Modelos de mujer o su verdadera concepción de las mujeres.....	297
3.2.4.1. Mujeres malvadas.....	298
3.2.4.2. Matter amantísima.....	300
CONCLUSIONES.....	304
4. LA AUTORA/PROFESORA: ¿TENDRÉ QUE PREGUNTARME QUIÉN SOY?	307
5. CONSIDERACIONES FINALES Y PERSPECTIVAS.....	323
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	333
ANEXOS	367
Índice de tablas	395
Índice de figuras.....	397
Índice de gráficos.....	398

INTRODUCCIÓN GENERAL. JUSTIFICACIÓN

No debemos considerar definitivos los cambios y los progresos sociales fruto del esfuerzo de la sociedad -y del contexto de las universidades en particular, que, como se verá, han hecho un enorme trabajo legal por recoger la sensibilidad social en materia de igualdad de género-, sino que hemos de estar alertas para evitar discriminaciones sutiles.

Las Universidades recogen en su legislación, la LOU y el RD por el que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, las inquietudes de la sociedad y los imperativos de la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres*. Esta Ley en su artículo 23¹ dispone que: “El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respecto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres”. En el artículo 25, cuyo título es extraordinariamente explícito *La igualdad en el ámbito de la educación superior*, establece los siguientes mandatos:

“1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.

2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

- a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La creación de postgrados específicos.
- c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.”

La *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades*, haciéndose eco de la

¹ Título II *Políticas Públicas para la igualdad*, Capítulo II *Acción administrativa para la igualdad*.

16 Tesis doctoral

necesidad de igualdad, se pronuncia de la siguiente forma en la Exposición de Motivos:

“Esta Ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta Ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no solo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. Los poderes públicos deben remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades y en el nivel más elevado de la función pública docente e investigadora acorde con el porcentaje que representan entre los licenciados universitarios. Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad.”

Más adelante se afirma “la igualdad entre hombres y mujeres, [...] son valores que la universidad debe cuidar de manera especial.”

Estos valores se recogen en el artículo 3.5 del *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* y que reza:

“Entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse:

a) desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos [...].”

De acuerdo con lo establecido en el Real Decreto, la ANECA ha elaborado un *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales* y, para facilitar su aplicación, ha desarrollado una *Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales*. En el *Protocolo*, además de recordar que tanto en los objetivos relacionados con las competencias generales y específicas como en la

planificación de las enseñanzas se deben incluir los principios previamente establecidos en el RD relacionados, entre otras cosas, con la igualdad entre mujeres y hombres, facilita una plantilla de apoyo a la evaluación para asegurar su incorporación.

No obstante, en demasiadas ocasiones se da por conquistado el equilibrio entre mujeres y hombres porque ya hay una ley que así lo contempla, lo que genera la idea de que no es necesario hacer nada más, y se corre el peligro de perder el interés por el tema. También, se tiene la impresión de que cada vez se producen menos intervenciones sensibilizadoras, porque la opinión generalizada es que la igualdad es una realidad, y que los cambios que haya que hacer serán cuestión de tiempo. Este panorama desolador se ha extendido a la “formación universitaria donde se considera que no existe ningún tipo de sesgo ni discriminación a pesar de que la investigación al respecto desmiente esta percepción” (García Colmenares, 1999, 110), si bien, espero que la promulgación de la igualdad en la legislación previamente enumerada no se quede en papel mojado. Sin embargo, la vida cotidiana nos ofrece cada día ejemplos de flagrantes atentados contra la igualdad.

Las repercusiones humanas de esta situación llevan a Colás (2004, 275) a reclamar respuestas educativas y pedagógicas urgentes para “crear una sociedad justa, democrática e igualitaria”. Por mi parte, considero necesaria la intervención educativa en el contexto académico universitario para provocar el cambio. Impartir asignaturas donde se trabaje el género, como es el caso de *Psicología del Género*, materia optativa específica en la Licenciatura de Pedagogía Social y Laboral, puede redundar en la práctica profesional, en el ámbito laboral y en la vida personal del alumnado; como así queda de manifiesto en las valoraciones que han realizado diferentes promociones de esta asignatura. Aunque sea una asignatura de un plan a extinguir, la investigación sobre esta materia y las conclusiones que se deriven serán, sin duda, de utilidad para el diseño de nuevas materias relacionadas con el género.

La Universidad es el contexto donde se debería custodiar la conquista de la igualdad en la medida en que es el espacio del conocimiento y la libertad; además, le correspondería ser la institución por excelencia donde todas las personas pudieran lograr el desarrollo integral de sus capacidades. Debería ser el espacio de la DEMOCRACIA, con mayúsculas, cuyo principio de igualdad, hasta el presente, “no se ha conseguido plenamente en el ámbito universitario” (Anguita, 2003, 229), pues en su seno se producen discriminaciones – segregaciones, en términos del Informe ETAN (2001)-, que la incorporación de los valores de igualdad puede ayudar a modificar.

La percepción de que en las universidades las mujeres estamos segregadas, su constatación posterior², así como la coyuntura de la universidad actual y las perspectivas de la convergencia europea, que plantean problemas de continuidad a algunas materias, entre ellas a las relacionadas con el Género, me invita a continuar la tarea –sobre todo, hacer la tesis-. Y me lleva a la determinación de conocer y demostrar que la asignatura *Psicología del Género* es de utilidad para el alumnado y necesaria para provocar y promover un cambio de actitudes y una forma nueva de ver la realidad, incluyendo la docente. Los resultados de este trabajo, que espero sean clarificadores, servirán para justificar y defender la propuesta de incorporación de materias similares a esta en los nuevos planes de estudio, bien de Pedagogía bien de Educación Social. Me sumo así a la invitación de García Colmenares y Anguita (2003, 58), quienes apuestan porque *la docencia*³ sea considerada un campo de estudio dentro de las líneas de investigación “también para el ámbito universitario, porque nuestro papel docente tiene una gran relevancia a la hora de potenciar modificación de actitudes en nuestro alumnado”.

² Consultar *La situación de las mujeres (alumnas y docentes) en la Universidad de Burgos*, trabajo de investigación para la obtención de la suficiencia investigadora el año 2003. (Sin publicar).

³ En cursiva en el original.

La educación es la apuesta de la sociedad para erradicar de una vez por todas las discriminaciones que se suceden en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, y la sociedad ha encomendado a las universidades la tarea formativa de la ciudadanía para mejorar la calidad de la vida. Teniendo en cuenta, como he dicho, que las universidades deberían ser los lugares de la democratización, en no pocas instituciones universitarias se están impartiendo asignaturas que tratan de integrar la perspectiva de género para tratar de paliar o hacer menos tolerable la discriminación por razón de sexo. También se están desarrollando investigaciones similares a la que aquí presento y con objetivos e intencionalidad semejante⁴.

Esta asignatura me pareció el lugar apropiado para constatar de una manera más formalizada lo que ya llevaba observando y valorando de forma intuitiva a lo largo de los años en los que se está impartiendo. No puedo afirmar que todas las personas se han beneficiado de lo que han aprendido, pero creo que de algún modo se han replanteado no solo los conocimientos sino la forma en que lo han aprendido, puesto que la dinámica de la asignatura así lo ha propiciado. En realidad, para una parte de ellas ha supuesto un revulsivo, y otra forma de entender la vida. Un ejemplo de lo que aquí afirmo es que dos alumnas que se matricularon en esta asignatura el primer año que se impartía, han seguido trabajando con mujeres y son activas defensoras de sus derechos.

Considero que dotando al alumnado en un contexto educativo de recursos para que aprendan a “mirar de otra manera”, confrontándolos con su propia experiencia, mostrándoles la realidad y proporcionándoles la posibilidad de ejercer la crítica los ponemos en camino de desvelar las discriminaciones.

Espero, con este modesto trabajo de investigación, aportar algunas respuestas a las demandas de Colás (2004, 275) de “construir conocimiento científico pedagógico” que genere prácticas adecuadas de formación en género.

⁴ SUÁREZ y otras (2008).

También espero desentrañar claves para proponer alguna fórmula que permita impartir docencia en esta materia de manera óptima en las nuevas titulaciones.

Objetivo general

Pretendo dilucidar los procesos de cambio derivados de las peculiares relaciones enseñanza-aprendizaje a través de una asignatura -un aspecto más de la realidad psicosocial del profesorado y del alumnado-, en un contexto universitario y con relación a un tema como es el género.

Objetivos específicos

Derivado de este gran objetivo me planteo algunos objetivos específicos:

- Desvelar la discriminación de género en la sociedad: poner de manifiesto su existencia.
- Conocer las ideas previas que posee el alumnado universitario acerca del género.
- Analizar el proceso de cambio y las resistencias con relación al conocimiento de las asimetrías de género.
- Valorar la necesidad de esta asignatura para promover procesos de cambio.

El hilo de Ariadna o cómo leer esta tesis

La tesis está dividida en tres partes. Una destinada a aclarar conceptos teóricos, punto de partida y conocimientos que cimentan la investigación. La segunda dedicada a clarificar el procedimiento metodológico de investigación empleado, desde el punto de vista teórico y su aplicación práctica en este caso

concreto. Y la tercera centrada en el análisis de la actividad docente en el contexto universitario.

La primera parte está dividida, a su vez en dos capítulos:

El primero, *El sistema sexo/género, el género y otras aportaciones feministas* trata de recoger el significado y la independencia del concepto *género*. Un concepto difícil de acotar por su polisemia, pero necesario para comprender la realidad que voy a analizar, y que queda explicitada en el título de la tesis: la discriminación de género. No olvido que este concepto es una aportación del movimiento feminista, por lo que he desarrollado una breve historia de este movimiento del que hoy se hace difícil hablar en singular, hemos pasado *del movimiento feminista a los movimientos feministas*.

El segundo capítulo de esta primera parte, *Educación y transmisión de valores: construcción de significados culturales y las identidades de género. Las pedagogías críticas*, pretende situar el paradigma en el que incardino la actividad docente, porque el paradigma determina la comprensión de la función educativa y, en consecuencia, la planificación docente.

La segunda parte está articulada en dos capítulos:

El primero, *Investigación cualitativa*, hace un repaso a la investigación cualitativa, sus luces y sus sombras, así como la elección de los modelos que guiarán mi investigación.

El siguiente paso es desentrañar el *proceso metodológico*, es decir, describo paso a paso los pormenores de mi trabajo. Este detallar el proceso, que no es más que exponer el proceder sistemático que he seguido a la hora de hacer esta investigación, conforma el segundo capítulo de esta segunda parte.

La tercera parte analiza la actividad docente en el contexto universitario. Está configurada por cinco capítulos.

El primero pretende esclarecer la situación de las mujeres, tanto de las alumnas como de las profesoras, -quiénes somos, cuántas somos y dónde estamos- en la Universidad de Burgos, *contexto de la acción*, donde ha tenido lugar esta investigación.

El segundo analiza minuciosamente el *seminario como abordaje metodológico y emancipatorio*. Para ello, desde un acercamiento crítico, desmenuzo la asignatura; pretendo conocer cuáles son las ideas previas del alumnado respecto a la asignatura y al género y apunto algunos ejemplos de resistencias; finalmente abordo algunos aspectos del trabajo docente.

El tercer capítulo se centra en *dos temas emergentes* que han surgido en el desarrollo de la investigación: *Los malos tratos: el descubrimiento de la más vergonzosa discriminación*, del que hago un análisis diacrónico puesto que ha salpicado todo el curso; y *un caso extremo de resistencias en el alumnado*, del que realizo un análisis sincrónico de las resistencias entre el alumnado, a partir una clase que transcurrió con un alto grado de tensión.

El cuarto está dedicado a analizar mi persona a partir de mi biografía y de algunas reflexiones sobre el quehacer docente e investigador puesto que quiénes somos influye en la forma de concebir las tareas que tenemos encomendadas.

El quinto y último, *consideraciones finales y perspectivas*, pretende sintetizar las conclusiones que he ido elaborando por cada uno de los capítulos a la luz de las preguntas de investigación y proponer algunas sugerencias al abordaje de la discriminación de género en el Espacio Europeo de Educación Superior.

PARTE I

1. EL SISTEMA SEXO/GÉNERO, EL GÉNERO Y OTRAS APORTACIONES FEMINISTAS

La sociedad española ha cambiado de forma considerable desde el advenimiento de la democracia. La vida cotidiana, la cultura, la educación, el mundo laboral o la política son ámbitos sobre cuyas transformaciones existe un acuerdo generalizado. También han cambiado la posición y la valoración de las mujeres, las relaciones entre los hombres y las mujeres y, en menor medida, los varones. Sin embargo, aun reconociendo que en los últimos treinta años el cambio ha sido manifiesto, no hay acuerdo en cuanto a su magnitud real, ni en los beneficios que estas modificaciones tienen para las mujeres y/o para los varones –Sau (2000), Subirats (1998, 2001b), Brullet (1996), García Colmenares (1999), entre otras-. Porque la dirección del cambio ha sido desde el dominio de las mujeres (hogar) al mundo laboral (dominio de los varones) y con mucha más timidez desde el ámbito de los varones (esfera pública) hacia el ámbito privado (tareas domésticas). Es decir, a juicio de algunas autoras, hoy por hoy, el cambio es unidireccional.

Por ejemplo, Subirats (2001b) estudia la imagen de futuro personal de chicos y chicas de una escuela del área metropolitana de Barcelona, llegando a la conclusión de que el género femenino está cambiando de forma progresiva mientras que el género masculino está evolucionando menos. Y como afirman del Valle y otros (2002, 43) “el cambio en los hombres se produce más como reacción a las presiones que ejercen mujeres concretas a través de las relaciones afectivas, laborales, de amistad, de militancia, de ocio, que mediante un proceso de militancia directa o de asociacionismo, como sucede en la mayoría de las mujeres”.

A pesar de reconocer los cambios, siguen existiendo numerosos ejemplos de discriminación más o menos encubierta en numerosos ámbitos de nuestra

vida cotidiana, difícilmente visibles porque, una vez desaparecidas las discriminaciones más groseras y alcanzada la igualdad formal de las mujeres, las manifestaciones sexistas que quedan podrían parecer naturales (Sánchez, 1991; García Colmenares, 1999, 111), es decir el sexismo se hace opaco.

Pero existen controversias acerca de la naturaleza de las diferencias entre hombres y mujeres. No hay acuerdo sobre los determinantes de las mismas, si es la biología o la cultura en la que el sujeto está inmerso, cada una por separado, el factor máximo de responsabilidad; o en qué medida ambos factores lo son. Para intentar desentrañar esta complejidad es necesario remitirse a dos conceptos, no por estudiados, menos influyentes: sexo y género.

La teoría del sexo/género, terminología acuñada por Gayle Rubin en 1975, permite diferenciar ambos conceptos puesto que con ella Rubin se refiere “al amplio conjunto de operaciones a través de las cuales cualquier sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana, estableciendo una ordenación jerárquica de los géneros que perdura en el tiempo” (Rubin, 1975; Martínez Benlloch, 1999, 319). Pero ya desde finales del siglo XIX, como ilustra García Dauder (2005) con su libro, las primeras psicólogas empezaron a cuestionar las relaciones entre el sexo y algunos aspectos de la vida. Por ejemplo, en 1896, Mary Calkins cuestionó, con un estudio propio, las diferencias encontradas en el estudio de Jastrow sobre el rendimiento en una prueba de memoria, entre estudiantes varones y mujeres. Ha sido, no obstante, a lo largo del siglo XX cuando se ha puesto en tela de juicio esta necesaria ligazón unidireccional entre el sexo y el género (Deaux, 1985; Stoller 1968, 1976, citados en Fernández, 1991b, 24). Las primeras psicólogas que se implicaron fueron Helen Thompson, quien en 1903 realizó su tesis sobre los rasgos mentales de los sexos, considerado el estudio más completo, hasta el momento, sobre diferencias psicológicas entre mujeres y varones; y Leta Stetter, quien demostró en 1914 que durante la menstruación el rendimiento de las mujeres en habilidades mentales y motoras no disminuía

(García Dauder, 2005). Fueron sus aportaciones las que, según García Dauder (2005, 121), hicieron girar el debate sobre las diferencias sexuales del reduccionismo biológico a los aspectos sociales. No obstante, Fernández (2004, 38) considera que no se puede reducir sexo a lo biológico y género a lo social, mucho menos igualar sexo a inmutable y género a modificable, a menos que se olviden las contribuciones científicas del siglo XX. Para este autor, sexo y género conforman una doble realidad, ambas complejas y diferenciadas, incluso, solapadas (Fernández, 1991a, 1991b, 2004).

Sexo es un término que hace referencia a las diferencias anatómicas y fisiológicas entre mujeres y hombres. Es indiscutible que el ser humano es un sujeto biológicamente sexuado (Barberá, 1982; Fernández, 1991a, 1991b; Kolodny, Masters, Johnson y Biggs, 1982; López y Fuertes, 1989; López, 1984, 1988a, 1991; Money y Ehrhardt, 1982; Moya, 1985; Papalia y Olds 1980, Sau, 1989; Varela, 1982), por lo que desde el punto de vista biológico hay diferencias entre hombres y mujeres. Para García-Mina (1999, 15; 2003, 105), sexo se refiere a “los mecanismos biológicos que determinan que una persona sea varón o mujer”, considerándose una característica biológica vinculada a la procreación y a la sexualidad (Unger, 1994).

El sexo biológico se pone de manifiesto en los genitales desde el nacimiento; pero el proceso de sexuación, que es un fenómeno natural, abarca todo el organismo y se extiende a lo largo del ciclo vital tras un complejo proceso de desarrollo que se inicia en el momento de la concepción, con la aportación de los cromosomas sexuales, y que Money y Ehrhardt (1982) describen como una carrera de relevos (Barberá, 1998b; Money y Ehrhardt, 1982; Fernández, 1988; Jayme y Sau, 1996; Martínez Benlloch y Bonilla, 2000).

Aunque no está demostrado que las diferencias biológicas, para las que se utiliza el término "sexo", impliquen por sí mismas capacidades, aptitudes o actitudes diferentes entre los individuos (VVAA, 1990; García-Mina, 1999), y tienen poco que ver con la distinción social, se convierten en uno de los primeros criterios que se tienen en cuenta para la interacción social; de hecho, es la primera pregunta que se realiza ante un nuevo nacimiento (ahora, embarazo). Constituye una de las primeras claves utilizadas para hacer juicios sobre las personas, hasta el punto de que su desconocimiento genera tanta incertidumbre que pone en marcha procesos de atribución (García-Mina, 2003). Finalmente, se convierte en un organizador básico en todas las culturas y sociedades (Sau, 1993, 2004), en las que, según Izquierdo (1998, 28), las diferencias sexuales son conceptuadas como mecanismos de poder.

Siguiendo a Fernández (1986, 1987a, 1987b, 1988, 1991a, 1991b, 1996, 1998), podemos entender que el sexo es una realidad compleja fundamentalmente biológica, que implica tanto "procesos de sexuación" en los que interactúan factores genéticos, endocrinos y neurológicos, como procesos de carácter psicosociológico en los que interactúan variables biológicas, psicológicas y sociales, en su doble vertiente de la consideración del sexo, siguiendo a Unger (1979), como "variable estímulo" (interacción comportamental en función del estímulo "sexo") y de su consideración como "variable sujeto" (variable de personalidad, aptitudinal).

Por tanto, es posible diferenciar entre sexo variable sujeto y sexo variable estímulo (Bonilla, 2004), estudiándolo, según Barberá (1998b) y Martínez Benlloch (1999), desde diferentes enfoques y con diferentes finalidades. Así, cuando se estudia como variable independiente se contempla su naturaleza biológica; cuando la finalidad es poner de manifiesto diferencias psicológicas estaríamos utilizándolo como variable sujeto (Martínez Benlloch, 1998); finalmente, se estudia como variable estímulo si la pretensión es conocer los efectos psicosociales del proceso de sexuación (Martínez Benlloch, 1999. 321; Sánchez, 1998). Desde esta perspectiva se contempla como categoría

psicosocial y cultural (Unger, 1979; Izquierdo, 1988; y Martínez Benlloch, 1999). Sin embargo, la variable sexo es un cajón de sastre que ha ocultado y equivocado las numerosas semejanzas entre hombres y mujeres y sus posibles diferencias (García-Mina, 2003).

A pesar de ser un término que nos remite fundamentalmente a la biología, ha sido construido cultural y socialmente (Krankman, 1993; Hare-Mustin y Marecek, 1994a; Izquierdo, 1998; Vicente, 1999). Vicente (1999, 47) afirma que ha sido inventado por la ilustración, en la medida en que se refiere a aquello a lo que alude la ciencia biológica. Por su condición de construido, Izquierdo (1998, 28), considera que no se puede considerar como opuesto a género.

Por lo que respecta al término **género**, asistimos a una gran confusión terminológica y conceptual (García-Mina, 2003; Izquierdo, 1998; Fernández, 2004). En algunas ocasiones se utiliza como sinónimo de sexo, por lo que ambos términos serían intercambiables, pero, para Izquierdo (1998), con esta forma de utilizar el término género se saltaría de un reduccionismo biológico a uno cultural, minimizando la existencia de las diferencias sexuales; en otras, se consideran términos antónimos, reservando el término sexo para lo puramente biológico y género para todos los aspectos en los que no se ha demostrado la influencia biológica; finalmente, se utiliza el término género como un eufemismo de sexo.

Por el momento, entenderé por género, siguiendo a Unger (1979, 1994), los componentes no fisiológicos del sexo o aquellos aspectos cuya causalidad biológica no se ha demostrado, y que engloba todas las características que en la sociedad se consideran apropiadas para varones y mujeres. Si bien, es necesario concebir género no solo como una “realidad estática y estable sino que también se considera un “proceso” que crea y que, a su vez, es creado en el contexto psicosocial” (García-Mina, 2003, 110), pues, como Fernández

(2004, 42) afirma, una vez nacido el bebé sexuado, aparece el mecanismo de la reflexividad humana. En 1996 definía la reflexividad como “<<ser consciente>>, englobando en ese ser consciente tanto lo intelectual como lo afectivo” (Fernández, 1996, 24), y que tiene carácter holístico pues no es posible entenderla sin la consideración de los componentes cognitivos, metacognitivos, afectivos y corporales (ver también Fernández, 1998).

1.1. EL GÉNERO

1.1.1. La construcción de un concepto

1.1.1.1. Origen

La categoría género surge como respuesta a la necesidad de desmitificar la categoría sexo (García-Mina, 2003), que ha sido utilizada para crear diferencias, naturalizar las desigualdades y justificar los privilegios de los varones. Pero “las diferencias sexuales no explican el *gender*” (Hare-Mustin y Marecek, 1994b, 47). Los descubrimientos del proceso de sexuación durante el siglo XX han hecho posible el surgimiento de esta diferenciación.

Money (1966) y Stoller (1969) son considerados los pioneros en la distinción sexo/género (Izquierdo, 1998; Martínez Benlloch y Bonilla, 2000; García-Mina, 2003), el primero por sus estudios sobre hermafroditismo y el segundo, sobre la transexualidad.

Money, a partir de sus investigaciones sobre el hermafroditismo en 1949, plantea el desarrollo de la sexualidad como una carrera de relevos cuyo origen se encuentra en la fecundación, culminando con la identidad y rol de género (Money y Ehrhardt, 1982; García-Mina, 2003).

Si Money fue el primero en hablar de identidad de género, Stoller diferenció los conceptos *Núcleo de la Identidad de Género* y el de *Identidad de*

Género. Considera que “el núcleo de la identidad de género es la parte más precoz, profunda y permanente de la identidad genérica”, es básicamente inalterable y se convierte en irreversible aproximadamente a los dos-tres años, mientras que “la identidad de género masculina y/o femenina seguirá desarrollándose y modificándose a lo largo de la vida” (García-Mina, 2003, 37). Aunque para la construcción del género da una importancia fundamental al trato que los progenitores realizan en función del sexo asignado, plantea que el género es resultado de tres tipos de factores: biológicos, biopsíquicos e intrapsíquicos. Cuestionó la teoría de Freud sobre masculinidad/feminidad hablando de profeminaridad en ambos sexos “para referirse a esa primera etapa de la vida en la que se da un ideal del yo primario femenino en ambos sexos, resultado de la identificación especular, debida a la simbiosis madre-bebé” (García-Mina, 2003, 39-40).

Desde que fuera definido por vez primera por Money en 1955, el género, en tanto que realidad subjetivada y principio organizador de la interacción social, “se ha convertido en un valioso instrumento integrador de las diferentes dimensiones y procesos que participan en el devenir humano”, a juicio de García-Mina (2003, 15).

Esta doble realidad sirve para “diferenciar conceptualmente las características sexuales, limitaciones y capacidades que las mismas implican, y las características sociales, psíquicas, históricas de las personas” (Izquierdo, 1998, 29) en diferentes sociedades y momentos históricos; sin embargo, a esta concepción subyace la idea de que la estructura de género de la sociedad es inmutable.

Me sumo a las afirmaciones de Izquierdo (1998, 18) con respecto a que el concepto de género se construye para “diferenciar analíticamente los aspectos físicos de los psico-sociales e históricos”, cuyo origen está “en la lucha de las mujeres contra la discriminación sexual”. Solo después, -continúa Izquierdo- la ciencia se ocupará del “hecho de que las diferencias físicas no generan la desigualdad sexual, sino que la soportan”. Aunque se ha generalizado el uso

del término género y se le dota de un contenido muy diverso, a juicio de la autora, en realidad se refiere a la “desigualdad social de las mujeres” (Izquierdo, 1998, 29). Vicente (1999, 23) lo considera una creación cultural. A pesar de que sus atribuciones carecen de sustrato biológico, su distinción es universal; no así sus contenidos, añade más adelante (Vicente, 1999, 35).

“Para el movimiento feminista, la categoría género es una opción epistemológica y metodológica fundamental para analizar, cuestionar, y transformar las condiciones de vida de las mujeres y los varones” (García-Mina, 2003, 41). Esta categoría ha sido utilizada por el feminismo académico, según García-Mina (2003, 41), por su “capacidad analítica, explicativa e integradora de la subjetividad humana”.

Los Women’s Studies son la contribución que el feminismo hace a la ciencia, creando “una cosmovisión distinta dentro de la Ciencia, en la que están presentes las mujeres” (Torres, 2000, 64) al incorporar la dimensión de género y al reconocer que el género ha distorsionado las relaciones sociales, la identidad y el desarrollo vital de las mujeres.

Los Women’s Studies aparecen a principios de los 70 en el escenario académico desarrollados por mujeres que desde distintas disciplinas científicas exigen revisar la ciencia. Las feministas académicas denunciarán el discurso sexista de las ciencias y con “su presencia como sujetos de investigación buscarán democratizar los espacios productores de conocimiento” (García-Mina, 2003, 49), pero, según esta autora, para que fueran escuchadas sin prejuicios ni descalificaciones necesitaban un lenguaje y unos conceptos no marcados por el sesgo androcéntrico. Para satisfacer esta necesidad, la categoría género fue introducida en las ciencias sociales por teóricas como Millet, Oakley, Rubin y Davis: “La categoría género se constituyó en la vía a través de la cual los estudios sobre la mujer entraron en la ciencia sin el “molesto” aguijón de la lucha feminista” (Birulés, 1992, 13).

Actualmente, el género se concibe de diferentes formas, que tienen implicaciones de cara a propuestas de intervención (Matud y otras, 2002a, 26-28):

- Consideración del género como una diferencia esencial: a esta consideración subyace la afirmación de que mujeres y hombres somos esencialmente diferentes. Desde esta consideración se apoyan los estereotipos y se fomentan esferas separadas de actividad. Su vertiente positiva es que se pueden fomentar investigaciones específicas que disminuyan la desigualdad, lo que tienen de negativo es que puede apoyar la discriminación.

- Género como sistema de creencias: enfatiza la idea de que el género es una construcción social y se centra en las representaciones de relación hombre-mujer en una cultura dada en un tiempo histórico. El género es en realidad un sistema de clasificación social.

- Género como expresión de las relaciones de poder: sostiene que las relaciones de género se basan en diferentes asimetrías: de estatus, de poder, sociales, de acceso a recursos.

Sin embargo, en el presente los esfuerzos se centran en la “estrategia de la deconstrucción” (Izquierdo, 1998, 34), entendiendo que todo es construido, incluido el establecimiento de la correspondencia: dos sexos = dos géneros; naturaleza-cultura; doméstico-público, correspondencias, por otro lado, incorrectas. Estas posiciones también cuestionan los planteamientos universalistas sobre la desigualdad, pues tomarían como modelo a la mujer, blanca, occidental y de clase media (Izquierdo, 1998).

Como conclusión retomo las ideas de Sau (2004, 109), para quien el término género ha pasado por diferentes fases:

- Para diferenciarlo del sexo, dotándolo de contenido cultural, fue introducido por el feminismo norteamericano; pero luego, con diferentes matices, ha sido aceptado por el feminismo.
- Género tal y como lo conciben Money y Ehrhardt (1982), quienes hablan de identidad de género.
- Lo que diferencia a mujeres de hombres, pero no está clara la diferencia histórica de la natural, en caso de haberla.
- La psicología tradicional acepta el concepto, pero para afirmar que la diferencia cultural apuntala la natural.

1.1.1.2. Marco ideológico-social de la construcción del género: el patriarcado

El concepto patriarcado puede comprenderse constituido por dos componentes básicos, a juicio de Bosch y Ferrer (2002a, 182): una *estructura social*: “sistema de organización social que crea y mantiene una situación en la que los hombres tienen más poder y privilegios que las mujeres”; y una *ideología*: “conjunto de creencias acompañantes que legitima y mantiene esa situación”.

El patriarcado, para Lagarde (1996, 52), es un “orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferiorización previa de las mujeres y lo femenino. Es asimismo un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación de las mujeres”.

El patriarcado atribuye “al hombre el origen de la vida y al nombre del padre (también llamado *falo*) el origen de la cultura” (Rivera, 2003, 27), después de usurpar a la madre los fundamentos de la civilización. El

movimiento feminista de la diferencia, al restituir el valor simbólico de la madre, contribuye a un cambio de civilización y al fin del patriarcado. Patriarcado que, según Rivera (2003), está en crisis gracias a las luchas de las mujeres y a las conquistas derivadas de esas luchas, y que significa “el final del control del cuerpo femenino y sus frutos por hombres” (Rivera, 2003, 96).

Sau (2004, 117), en el glosario, define orden patriarcal como un orden psicosocial existente. A ese orden las feministas lo denominaron patriarcal para expresar que a partir del concepto padre, como categoría de poder, los varones se han erigido en quienes toman las decisiones, e ideología patriarcal como la serie de recursos culturales y mecanismos políticos para mantener y reproducir “bajo nuevas formas la organización patriarcal de la sociedad”. Según esta autora, el patriarcado en psicología ha presentado a la mujer como secundaria a un modelo único y normativo, cuyo máximo y único exponente era el varón.

Para Izquierdo (1998, 223), el patriarcado es la “estructura de relaciones sociales que se apoya en las diferencias físicas de edad y sexo y al mismo tiempo las dota de significado social, por lo que quedan reificadas y produce subjetividades”. En el patriarcado subyacen vínculos económicos que colocan al hombre en la categoría económica “ganador de pan” y a la mujer en la de “ama de casa” (Izquierdo, 1998, 225; 1999, 32). Este vínculo económico se invisibiliza cuando se subrayan los vínculos afectivos. Por su parte, la figura del ama de casa, que surge a partir del capitalismo, tiene un componente económico y otro ideológico.

Para Cobo (2002, 63), quien relaciona patriarcado con poder y para quien el poder solo puede ser ejercido como grupo, los iguales, el patriarcado es “un sistema de pactos interclasistas entre los varones.”

1.1.1.3. Contexto histórico de la construcción del género

Con la Revolución Industrial se produce una expansión de la producción extradoméstica al tiempo que el entorno doméstico se estrecha, restringiendo

el ámbito de las mujeres así como sus perspectivas, naturalizando como propio de las mujeres “las tareas domésticas, el consumo, la crianza de los niños, lo privado e íntimo de los vínculos afectivos” (Burin, 1998b, 75).

Al final del siglo XIX, según Lipovetsky (1999, 191), el ideal de mujer de interior se haya tan extendido que en Inglaterra en el censo aparece una nueva categoría “mujer de su casa”, cuya condición social implica una nueva moral, una nueva visión de la mujer y de la familia. No solo las mujeres deben atender aquellas tareas que se le atribuyen como propias, sino que deben “consagrarse” a su cumplimiento en cuerpo y alma. Una consecuencia de esta mitificación del ama de casa es la separación de los espacios: lo profesional, apropiado para el varón; el “hogar, dulce hogar”, para la mujer. Aunque este modelo atañía, en principio, a la clase burguesa, no tardó en imponerse a todas las clases sociales. El problema es que el ideal de la mujer de interior se construye a costa de la “negación de la mujer como individuo, igual e independiente” (Lipovetsky, 1999, 195), y “va acompañado de un proceso excepcional de idealización y de valoración social de la función de madre” (Lipovetsky, 1999, 198).

Otra consecuencia de esta “mistificación” son las características que se atribuyen a la feminidad y a la masculinidad. Con las prescripciones sobre la maternidad se atribuyen a las mujeres las características de receptividad, capacidad de contención y de nutrición, generando el “ideal maternal” (Burin, 1998b, 75), que acabará siendo interiorizado en la subjetividad por las mujeres y constituyendo su definición como sujetos. Por parte de los hombres será el “ideal del trabajo” (Burin, 1998b, 76) el que se constituirá en la subjetividad masculina, generando, a su vez, los rasgos del carácter masculino: “capacidad de rivalizar, de imponerse al otro, de egoísmo, y de individualidad” (Burin, 1998b, 76). Mientras que la producción de sujetos –reproducción- se rige por la lógica de los afectos y de los vínculos amorosos, dando importancia al intercambio afectivo íntimo, estrecho y exclusivo; la producción de objetos se rige por la lógica racional y económica (Burin, 1998b).

Actualmente estas subjetividades se están poniendo en cuestión y se están desarrollando nuevas diversidades (Burin, 1998b), no obstante, “hay rasgos que permanecen tipificados como propios de la identidad de género femenino y masculino” (Burin, 1998b, 78). Más adelante, Burin, explica el establecimiento de los roles de género a través de la identificación propuesta por la teoría psicoanalítica; pero, en ambos casos y según Burin (1998b, 83), “la identidad de género se adquiere en la intersubjetividad, en el vínculo temprano padres-hijos, en relación con los deseos inconscientes que esos vínculos intersubjetivos tempranos aportan a la construcción de la subjetividad sexuada”. A juicio de Burin (1998b), construyen la subjetividad femenina los roles maternal, conyugal y doméstico, roles que sitúan a las mujeres en posiciones vulnerables, de inferioridad y de desventaja con relación a los varones; por el contrario, los roles en la comunidad, el rol sexual extraconyugal y el rol de trabajadora fuera del hogar actuarían como “factores de protección ante los estados depresivos”, si bien en este último no hay que olvidar el “techo de cristal” (Burin, 1998b, 86).

La convención histórica de división del trabajo en función del sexo se convirtió en prescripción, pasando los modelos de diferencia a convertirse en modelos de desigualdad, promovidos por un discurso androcéntrico que naturaliza los atributos de ser hombre y ser mujer, que se consideran vinculados a la biología. Lo que es “natural” se considera inevitable e inmodificable. Esta cuestión esencialista se cuestionó a partir de los años 60, y a final de los 70 masculinidad y feminidad dejan de ser conceptos derivados de la biología para convertirse en dimensiones socioculturales, que pueden estar presentes en cada individuo en diferente grado, abriendo la posibilidad a la “androginia psicológica.” (García-Mina, 2003, 55-62).

Vidal (2002) considera que la sociedad está sistemáticamente constituida por los varones, en la cual las mujeres se preguntan, pretendiendo deconstruir las representaciones que sobre ellas se han hecho. Porque las representaciones, elaboraciones ficticias y contradictorias, además de ser

importantes para la construcción de la subjetividad, originan relaciones sociales. En tanto que discursos ideológicos contruidos y que nos construyen, se lanzan como naturales, las de sexo entre otras; son formaciones, pero también deformaciones que atienden a los intereses del poder.

1.1.2. Un concepto con múltiples usos

Desde Money y Stoller se ha utilizado la relación sexo-género de distinto modo: utilizar solo el término sexo y hacer de las diferencias algo natural; solo el término género, haciendo hincapié en las diferencia sociales; admitir que el género se construye en función de las diferencias sexuales; y, finalmente, sustituir sexo por género, ignorando la jerarquía y la dominación estructural (Izquierdo, 1998, 33-34).

1.1.2.1. Género como categoría

La categoría género es una categoría compleja que alude, según García-Mina (2003), a una realidad subjetivada, a un principio de organización social y a las relaciones entre los sexos; de ahí que se pueda abordar su estudio desde una perspectiva sociocultural, desde una interpersonal y, finalmente, desde un enfoque individual.

El género como categoría de análisis se caracteriza, según Burin (1998a, 20-21) y García-Mina (2003, 92-93), por ser relacional, entendiendo que para analizar la vida de las mujeres es indispensable estudiar la realidad de los varones y las relaciones entre los dos sexos. Existe un acuerdo generalizado en considerar las relaciones entre el género masculino y el género femenino como relaciones de poder. Se trata de una construcción histórico-social, es decir, se ha ido construyendo a lo largo del tiempo; pero que no aparece en estado puro, es necesario ponerlo en relación con otros aspectos de la subjetividad humana (clase social, raza, religión...) (Burin, 1998a).

Como categoría se le reconoce un carácter integrador, holístico, para hacer referencia a la estrecha relación que guarda el género con otras variables que conforman al ser humano: la clase social, la etnia y la edad (García-Mina, 2003, 90-91). El género tiene especificidad cultural e histórica, así, pese a que muchos atributos asignados a varones y mujeres en las distintas culturas son semejantes, hay otros diferenciales en función de la cultura. Por lo que respecta a la clase social, la clase media es más flexible con relación a las exigencias de género y, con relación a la edad, la adhesión a los roles cambia. Barberá (2007) añade a estas dimensiones el nivel de formación adquirido.

Es un constructo social dinámico que varía no solo, como acabo de subrayar, en función de la cultura, la etnia, la clase social, la edad y el nivel de formación, sino también en función de la posición de las personas; si bien el carácter normativo de lo masculino ha constituido el tema dominante: masculinidad y feminidad se consideran modelos normativos culturales e históricos, erigidos tomando como referente el dimorfismo sexual. Como sucediera con el sexo, son construidos por la sociedad a la que, a su vez, organizan. La configuración de estos modelos repercute en la construcción de la subjetividad humana. Pese a las diferencias culturales y a que los contenidos puedan variar, existe un elemento común a todas ellas y es que el modelo masculino está más valorado, razón por la cual los rasgos masculinos y femeninos tienen una desigual valoración social (Subirats, 2001a, García-Mina, 2003).

1.1.2.2. Género desde el punto de vista descriptivo

Desde el punto de vista descriptivo, Burin (1998a, 20) afirma que “el género se define como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y a hombres.” Las diferencias implican desigualdades y jerarquía entre ambos.

Es una variable moduladora de los procesos cognitivos relativos a la dicotomía mujeres y varones. Como variable independiente se contempla cuando se estudian sus efectos: cómo los estereotipos o espacios inciden en los comportamientos sociales (Izquierdo, 1988; Martínez Benlloch 1999, 322). Cuando se analiza la génesis de la construcción del género estaríamos hablando de variable dependiente (Martínez Benlloch 1999. 322).

Psicológicamente hablando, el género, según Sau (1989, 2000, 2004), tiene las siguientes características: 1) solo hay dos géneros, tantos como sexos; 2) el género tiene carácter vinculante; 3) los géneros están jerarquizados; 4) la estructura de los géneros es invariante.

1) Solo hay dos géneros, tantos como sexos:

Tradicionalmente sexo y género sin llegar a ser sinónimos se han referido a sendos aspectos de un mismo fenómeno: el ser humano es un sujeto sexuado, y que en tanto que humano reflexiona también sobre este hecho. La cognición del sexo corporal con el que ha venido al mundo es la base para su identidad sexual, y esta, a su vez, para la identidad del género, o sea, el reconocimiento de lo anterior llevado al plano de la conducta.

La separación entre sexo y género ha dado lugar a la posibilidad de ampliar el último concepto a diversos perfiles genéricos de conducta que podrían contabilizarse como otros tantos géneros, de modo que los sexos seguirán siendo dos, pero los géneros podrían ser más. Pero lo posible no es por definición verdadero.

La conducta de género no es instintiva, no está en los genes, que por otra parte es variable en el tiempo y en el espacio, es decir, se aprende.

2) El género tiene carácter vinculante:

Por tratarse de un constructo bipolar, un término remite al otro para su comparación, son simétricos antitéticos. No solo son diferentes sino que además se oponen. Esta oposición bipolar es calificada en términos de positivo y negativo.

A pesar de que los seres humanos de distintos sexo son más parecidos que diferentes, la categoría de género hace resaltar la diferencia. La clasificación de objetos diferentes en una misma categoría acentúa la semejanza percibida de tales objetos: clasificados en categorías distintas hay una acentuación cognitiva de sus diferencias.

Su carácter vinculante se está rompiendo actualmente gracias a las conquistas de las mujeres.

3) Los géneros están jerarquizados:

El hombre es superior a la mujer. La diferencia está jerarquizada. Solo la jerarquización de la diferencia permite explicar que los cambios en los comportamientos de género sean siempre unidireccionales esto es, de lo femenino hacia lo masculino y no viceversa. Y explica que los hombres femeninos o feminizados aparezcan como más despreciables que las mujeres viriles o virilizadas.

4) La estructura de los géneros es invariante:

Por su misma cualidad estructural las tres características analizadas anteriormente permanecen invariables en el tiempo y en el espacio. Los cambios, reformas, variaciones y hasta permutaciones de carácter formal que la evolución histórica haya permitido y/o exigido, no han transformado la estructura inicial de un sexo en posición dominante y otro en posición subordinada.

De entre todos los cambios sociales, el género es lo que menos ha variado. Desde la complejidad, y desde la raíz estructural que la hace posible,

se hace necesario abordar el estudio del género, de sus repercusiones sociales, entre las cuales las que se refieren al ámbito educativo son de la mayor importancia. Se puede seguir estudiando como unidad de análisis. Desde la educación y por medio de ella, tanto en su sentido lato como específico, se reproduce lo mismo, en este caso la tipificación sexual de la sociedad. La división sexual del trabajo y de la sociedad no sería posible si no fuera porque implica división del aparato psíquico, emocional y de la personalidad en dos (masculino/femenino; hombres/mujeres; positivo/negativo;...).

1.1.2.3. *Los cambios con relación al género*

A pesar de la inamovilidad del género que reconoce Sau (1989, 2000, 2004), durante el siglo XX se han producido importantes cambios en las relaciones entre mujeres y hombres y en la consideración de las mujeres. Entre los logros indiscutibles y reconocidos cabe mencionar el control de la natalidad, la igualdad ante la ley, la incorporación progresiva de las mujeres a estudios, trabajos y profesiones, leyes que protegen los derechos de las mujeres y de los organismos que velan por solucionar los problemas de las mujeres (López-Cabrales, 2000). Tantos que, y en contra de lo que plantea Sau (1989, 2000, 2004), para Bosch y Ferrer (2002a, 231) “el modelo patriarcal está en crisis”, pues la lucha de las mujeres ha ido resquebrajando sus cimientos, lo que ha generado movimientos defensivos en quienes ven peligrar sus privilegios.

López-Cabrales (2000) reconoce que ha habido cambios rápidos durante los primeros años de la democracia, opinión que, como se verá, comparte mi alumnado. Por su parte, Fernández Villanueva y otras (2003) llevaron a cabo una investigación para indagar el discurso de las mujeres, y encontraron que el marco de referencia utilizado por las propias mujeres para medir los logros y valorar los cambios es el “Antes frente al Ahora” (Fernández Villanueva y otras, 2003, 363); la época actual frente a la de las madres y la de las abuelas; la comparación generacional, fundamentalmente la generación anterior (esa

referencia utiliza nuestro alumnado para valorar los progresos de las mujeres); es decir, “las mujeres tienen como punto de referencia básica para situarse y valorarse en la sociedad a otras mujeres, a sus predecesoras” (Fernández Villanueva y otras, 2003, 363).

En su investigación concluyen que “se ha producido un cambio drástico, fundamental, en todas las esferas de la vida de las mujeres que se ha interiorizado profundamente en todos los ambientes y condiciones sociales” (Fernández Villanueva y otras, 2003, 17). Si bien, afirman que, de cara a la igualdad, la situación diacrónica (reconocimiento del cambio de las mujeres con respecto a sus antecesoras) no bastaría, lo importante es cómo las mujeres se sitúan con relación a sus compañeros los varones.

1.1.2.4. *Tres elementos de una actitud*

Según Hegelson (2002) y Lips (2001) (citados en Matud y otras, 2002a, 29) el sexismo es el componente afectivo de una actitud de rol de género. Se refiere a los prejuicios hacia las personas según el sexo. Los estereotipos serían el componente cognitivo de dicha actitud, y son las creencias respecto a las características biológicas o psicológicas de ser hombres o mujeres. Finalmente la discriminación sexual sería el componente comportamental de la actitud, que implica un trato diferente a las personas en función del sexo.

El sexismo

Según Moya (2004), el sexismo tiene dos acepciones: como actitud y como ideología.

- Sexismo como actitud: actitud en virtud de la pertenencia a una categoría sexual, en concreto “una actitud de *prejuicio*⁵ hacia las *mujeres*⁶”

⁵ En cursiva en el original.

⁶ Ídem.

(Moya, 2004, 272), no es sino una actitud negativa hacia ellas. Esta forma de entenderlo está próxima a la división que proponen Hegelson y Lips.

Considerar el sexismo como actitud (prejuicio) no está exento de problemas:

- Al atribuir el sexismo a lo negativo se enmascara el hecho de que haya sexismo aunque la actitud sea positiva.

- Se ignora que los propios miembros del grupo pueden tener rechazo hacia sí mismos.

- Se considera individual, con lo que se ignora el carácter compartido del sexismo por los grupos, subgrupos e instituciones.

- Sexismo como ideología de género: “se trataría de un conjunto de creencias sobre los roles, características, comportamientos, etc., considerados apropiados para hombres y mujeres, así como de creencias acerca de las relaciones que los miembros de ambos grupos deben mantener entre sí” (Moya, 2004, 274). Esta ideología no es neutral, por el contrario, trata de mantener el *statu quo*, pretende la subordinación de las mujeres, y la situación de subyugación como grupo. Lo que pone de manifiesto la organización jerarquizada de la sociedad. Esta jerarquía se mantiene mediante diferentes mecanismos: discriminación individual, discriminación institucional y asimetría conductual; debidamente regulados por mitos legitimadores: “actitudes, valores, creencias, estereotipos e ideología que proporcionan justificación moral e intelectual a las prácticas sociales que mantienen la jerarquía social dentro del sistema” (Moya, 2004, 275). En este contexto, el sexismo es al mismo tiempo mecanismo de mantenimiento y mito legitimador.

Propone la existencia de diferentes tipos de sexismo:

- Sexismo manifiesto u hostil: “actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad o diferencia de las

mujeres como grupo” (Cameron, 1977, citado en Moya, 2004, 276). El paternalismo dominador, la diferenciación de género competitiva y la hostilidad heterosexual articulan la ideología del sexismo hostil. En la sociedad actual esta ideología está en retroceso. Casi todo el mundo cree que mujeres y hombres somos iguales, pero la discriminación no ha desaparecido.

Neosexismo: “manifestación de un conflicto entre los valores igualitarios y los sentimientos residuales negativos hacia las mujeres” (Tougas et al, 1995, citado en Moya, 2004, 280). Se aplica a la vida pública: organizacional, institucional, laboral. “Conjunto de creencias, relacionadas especialmente con el campo organizacional y laboral [...] según las cuales la discriminación hacia la mujer ya no es un problema, las mujeres están presionando demasiado y muchos de sus logros recientes son inmerecidos” (Moya, 2004, 293).

Sexismo ambivalente: “la antipatía coexiste con sentimientos positivos hacia las mujeres” (Glick y Fiske, 1996, citado en Moya, 2004, 281): confluirían un sexismo hostil –actitudes de clara antipatía y rechazo hacia las mujeres, especialmente las que son percibidas como amenazadoras para los varones- y un sexismo benévolo –conjunto de actitudes hacia las mujeres que las considera de forma estereotipada y limitada a ciertos roles, aunque con tono afectivo positivo-. De aplicación tanto a la vida pública como a las relaciones íntimas. Ambos justifican el poder estructural del varón, promueven la subordinación de las mujeres y perpetúan la desigualdad.

Sexismo benévolo: caracterizado por un paternalismo protector, la idealización de la mujer y el deseo de relaciones íntimas (Lips, 2001, citado en Matud y otras, 2002a, 30). Es, a juicio de Moya (2004, 290-291), tan problemático y peligroso como otros:

- Está relacionado con el hostil y con medidas objetivas de desigualdad de género.

- Genera una imagen positiva de las mujeres que aceptan roles tradicionales femeninos; por lo tanto, el sexismo hostil y el benévolo se dirigen a diferentes tipos de mujeres.

- El hecho de que las mujeres acepten el sexismo benévolo dificulta que se resistan a actos sexistas.

- Ambos tipos de sexismo están relacionados, aunque de forma diferente, con otros indicadores de discriminación de género.

Las investigaciones demuestran que el sexismo hostil está relacionado con la imagen negativa de las mujeres, tanto entre las mujeres como entre los hombres, mientras que el sexismo benevolente está relacionado con una actitud positiva hacia las mujeres, pero solo entre las mujeres y no así entre los hombres. Solo las personas poco sexistas “son conscientes de que tanto el sexismo hostil como el benevolente se refieren a algo común” (Moya, 2004, 288). Para este autor, cuanto más sexistas son las personas mayor desigualdad de género hay en un país.

Los estereotipos

Los estereotipos son sistemas de creencias. En el caso que nos ocupa, son creencias sobre hombres y mujeres (Barberá, 1998a, 2004). Los estereotipos son juicios que se fundamentan en ideas preconcebidas. Son opiniones ya hechas que se imponen como un cliché a los miembros de la comunidad y designa lo que uno es para los otros. Vulgarmente se entiende como un molde, una caricatura sobre algo o alguien y nos unifica (Feminario de Alicante, 1987). Pero al mismo tiempo, en tanto que categorías nos permiten controlar parcialmente el universo e interactuar con él.

El origen del estereotipo es, ante todo, emocional, por lo que las consideraciones intelectuales valen poco para cambiarlo. Descansa en

conductas muchas veces superadas, pero que son transmitidas de generación en generación porque los estereotipos evolucionan más despacio que la sociedad (Feminario de Alicante, 1987).

Barberá (1991, 149) conceptualiza el estereotipo como un constructo cognitivo que abarca pensamientos, percepciones, expectativas, juicios atribuciones que no suelen coincidir con la realidad. Los estereotipos son imágenes mentales de alta elaboración cognitiva. Un estereotipo no suele estar integrado por una idea singular o por un pensamiento singular sino por un conjunto organizado de ideas que se acoplan entre sí (Barberá, 1991).

Los estereotipos, para Martínez Benlloch (1999, 328), son una generalización de “características psicológicas que incluyen rasgos de personalidad, intereses, actividades profesionales, que se atribuyen más frecuentemente a uno de los sexos”.

Para Sau (2004, 11), son la fijación de creencias de género. La creencia es una verdad que se da por válida sin haberla demostrado, es de larga duración y resistente al cambio. Las creencias de género, también. Los estereotipos, continúa Sau, son en parte exageraciones de la realidad, pero que sirven a las personas para orientarse en la sociedad y tener referentes de los desconocidos.

Cuando hablamos de estereotipos de género, según Moya para quien son el “conjunto de creencias o pensamientos atribuidos a grupos de mujeres o al de varones en general” (2004, 273), estaríamos haciendo referencia al componente cognitivo de la actitud.

Los estereotipos de los grupos dominantes tienen que ver con ser competentes e inteligentes, mientras que los subordinados se valoran como más emocionales e incompetentes (Matud y otras, 2002a). Con relación al género, es más probable que los hombres estereotipen a las mujeres que viceversa, pues el grupo de los hombres es el grupo dominante, mientras que las mujeres, como grupo dominado, son víctimas de mayor número de

estereotipos (Sau, 2004, 111). Los estereotipos se perpetúan porque justifican el prejuicio contra los grupos subordinados (Lips, 2001 citado en Matud y otras, 2002a, 31).

El contenido de los estereotipos de género para los hombres es ser agresivos, comprometerse en comportamientos que requieren gasto de energía, estables a nivel emocional, autocontrolados, dinámicos, tendencia al dominio, con un yo afirmado, con grandes cualidades y aptitudes intelectuales y poco definido en lo afectivo, con aptitud para las ciencias, racionales, francos, valientes, eficientes, objetivos y con un papel activo durante la copulación (Feminario de Alicante, 1987; Navarro Guzmán, 1993, 102); o lo que es lo mismo, “autonomía, confianza en sí mismos, asertividad, instrumentalidad y agencia, es decir, están orientados hacia metas y centrados en el éxito y logro individual. Por ello, se les considera como más racionales y centrados en problemas.” (Matud y otras, 2002a, 31).

Las mujeres, por su parte, se consideran seres sumisos, resignados, menos extravagantes en sus gastos de energía, inestables emocionalmente, sin control, llenas de ternura y con la afectividad muy marcada, con grandes índices de dependencia, con un escaso desarrollo intelectual, intuitivas e irracionales, frívolas, miedosas, incoherentes, débiles, subjetivas y supuestamente deben asumir papel pasivo durante la copulación (Feminario de Alicante, 1987; Navarro Guzmán, 1993), “dependientes, más emocionales y centradas en los sentimientos y en las relaciones”... “comuni3n, sociabilidad y nutricia” (Matud y otras, 2002a, 31).

Estos estereotipos de género proporcionan modelos de comportamiento (Sau, 2004, 111), y se convierten en profecías autocumplidoras (Barberá, 2007) por la dificultad de diferenciar la inferencia de la evidencia, ya que somos “capaces de observar, inferir y recordar la informaci3n consistente con los esquemas; de considerarla como más relevante, informativa y creíble; y de verla como disposiciones de las personas” (Matud y otras, 2002a, 30).

“Los estereotipos de género son objetos culturales, resultado de tradiciones concretas” (Vicente, 1999, 25); en tanto que estereotipos culturales, contienen elementos de verdad que convendría, según Nubiola (citado en Vicente, 1999, 25), no despreciar sin un examen previo. Para Scruton (citado en Vicente, 1999, 25), las clasificaciones de género son funcionales.

La discriminación

Todas las conquistas no han impedido, no obstante, que la discriminación siga tan arraigada que dificulte y limite el potencial desarrollo de personas, familias, comunidades y países, tal y como afirma el FNUAP en su informe sobre el *Estado de la Población Mundial* del año 2000.

El DRAE en su vigésima segunda edición (2001) aporta dos acepciones del verbo discriminar: según la primera es “seleccionar excluyendo” y según la segunda, “dar trato de inferioridad a una persona o colectivo por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.”; reserva la acepción “discriminación de personas de un sexo por considerarlo inferior al otro” para el término sexismo.

Voy a contemplar en este apartado el término discriminación (después de haber analizado el término sexismo) como componente comportamental de una actitud, para aplicarlo también a la exclusión y al trato a las personas en función del sexo, lo que se traduce en la preferencia por uno u otro sexo para determinadas actividades (Izquierdo, 2001, 22), y en la consideración de los varones como superiores a las mujeres, quienes quedan en situación de inferioridad (Sau, 2004, 117).

Aunque ser sexualmente hembra o macho no debería tener un valor natural, se le marca desde el momento en que la sociedad ha otorgado distinta importancia a las funciones sexuales, resultando que “ser hombre -categoría de macho socializado- es más considerado que ser mujer -categoría de hembra socializada-.” (Cid y otros, 2001, 127).

La desigualdad en la consideración y en el trato, según Izquierdo (2001, 22), cuaja en desigualdad social, explotación, sometimiento y violencia, de las personas identificadas como hombres hacia las personas identificadas como mujeres.

Es decir, se discrimina a las mujeres, no tanto por su diferencia sexual individual, como por su posición en las relaciones sociales (Cid y otros, 2001, 127). Pero, la desigualdad social se ha establecido a lo largo de la historia en función de una jerarquía y de una relación de poder que estratifica la sociedad (Castro y Moreno, 1994, 273); y lo que define la desigualdad social es una posición social, económica y a menudo, también política, así como el cumplimiento con un modelo de organización y de relaciones sociales (Cid y otros, 2001).

En este sentido, es interesante la diferencia que hace Izquierdo (1998) entre desigualdad de género y discriminación de sexo. Utiliza la primera expresión para referirse a la estructura de la sociedad en dos géneros, uno produce y reproduce la vida humana, y se organiza en condiciones de dependencia del otro, quien administra y organiza los recursos de la vida y que, no siendo autónomo, se erige en el dominante. Esta desigualdad se pone de manifiesto en el hecho de que las actividades femeninas tienen menor nivel formativo, de prestigio, retributivo y de poder que las masculinas, con independencia del sexo de quienes las realicen. Reserva la expresión discriminación de sexo para el hecho de que las hembras están peor consideradas, pagadas y con menos poder que los machos, tanto si ocupan posiciones sociales femeninas como masculinas.

Todavía hay cosas que no han cambiado porque, pese a que las mujeres hemos salido al mundo del trabajo -extradoméstico como puntualizan Fernández Villanueva y otras (2003, 365)-, incorporándonos al mundo masculino, los hombres no han ingresado en el mundo doméstico; las mujeres “efectivamente han salido, pero los hombres se resisten a entrar” (Bosch y Ferrer, 2002a, 234).

Entre las escritoras -yo añado que entre el conjunto de las mujeres- sigue habiendo una opinión generalizada de que aún queda mucho por cambiar (López-Cabrales, 2000). López-Cabrales (2000) cree que ahora el ritmo de los cambios se ha hecho más lento; Fernández Villanueva (2003, 17) concluye en su investigación que “el progreso de la igualdad no es homogéneo, en unas áreas se progresa mucho y en otras, ostensiblemente menos; incluso se plantea la duda de algunos retrocesos”, pensamiento, este último, compartido por López-Cabrales.

En cualquier caso, se observan todavía importantes obstáculos para alcanzar una igualdad real.

Se precisan cambios sociales, pues López-Cabrales (2000, 47) concluye en su trabajo sobre el feminismo visto a través de mujeres escritoras que “aunque las mujeres hayan conseguido cambios legales para tener igualdad, aún quedan por realizar muchos cambios culturales y de mentalidad en la sociedad española” porque “legislar no significa cambiar”. Más adelante apunta que “aún no hay igualdad” (López-Cabrales, 2000, 49), pero “la mujer española, en su vida cotidiana, ha perdido gran parte de sus miedos a expresarse como mujer, y a exigir su plena participación en la sociedad, sin necesidad de renunciar a su individualidad o de amoldarse a los estereotipos patriarcales” (López-Cabrales, 2000, 52).

Para Fernández Villanueva y otras (2003, 14), las condiciones que posibilitan la igualdad no residen solo en las prácticas sociales “objetivas”, sino que gran parte están situadas en los discursos (simbólicos); pero que “los modos de vida y los discursos que sostienen los modos de vida tienen un marcado carácter masculino”. Por otra parte, existe un desfase entre lo que dictan las normas y leyes sobre derechos y la experiencia cotidiana y que la “realidad” “mantiene una inercia, una rémora en dirección a lo tradicional”, resultado de barreras y de resistencias al cambio. En este contexto, el discurso se convierte en un marco interpretativo e ideológico que sostiene los hábitos y las inercias; y legitima los marcos valorativos y de costumbres tradicionales

(Fernández Villanueva y otras, 2003, 15); pero no solo se refleja su poder interpretativo en el presente, sino que su influencia se proyecta al futuro, tiñendo el horizonte.

1.2. DEL MOVIMIENTO FEMINISTA A LOS MOVIMIENTOS FEMINISTAS

Como he apuntado más arriba, la categoría género ha sido de crucial importancia para el movimiento feminista tanto en el ámbito social como en el académico. Pero tanto antes como después, este movimiento, del que actualmente es difícil hablar en singular, ha hecho contribuciones determinantes para las mujeres. Voy ahora a exponer brevemente la historia de sus aportaciones, centrándome en el campo del conocimiento y de la educación, el que me ocupa en este trabajo.

El feminismo es tanto un campo teórico de análisis como un movimiento político (McDowell, 2000; Valcárcel, 2004; García Dauder, 2005; Clemente, 2006). Como teoría, defiende la igualdad de derechos, oportunidades y privilegios de mujeres y hombres; como movimiento social reconoce la existencia de discriminación hacia las mujeres y la necesidad de desarrollar acciones para erradicarla (Clemente, 2006). El feminismo recoge una diversidad de formas de explicar la opresión de las mujeres, así como distintas estrategias de actuación (Arranz, 2006, 137), pero que tienen en común “el reconocimiento de la existencia de discriminación hacia las mujeres y su lucha por conseguir eliminar tal discriminación” (Arranz, 2006, 138). Valcárcel (2004, 90) considera que “la igualdad es la idea en la que se fundamenta el feminismo como tradición política”.

Para Sau (1993), el feminismo es un movimiento para denunciar la invisibilidad de las mujeres, su no-existencia, es un movimiento de protagonismo y de presencia y, en definitiva, es un “movimiento social que,

como tal, interpela todas las áreas humanas y entre ellas las áreas del saber” (Sau, 2004, 108), por ejemplo, la psicología, sobre todo la psicología tradicional (Hare-Mustin y Marecek, 1994a). Porque ni las primeras psicólogas feministas consiguieron, afirma García Dauder (2005, 182), “replantear la Psicología académica como disciplina, ni cuestionar sus valores androcéntricos como universales, neutros y objetivos”, disciplina científica que, después de más de un siglo de existencia, sigue representando los particulares masculino, blanco, heterosexual y occidental como “norma-neutra-generalizable” (García Dauder, 2005, 184).

Pero, el feminismo, como movimiento social y político, proyecta “una sociedad diferente de la patriarcal”, según (Sau, 2000, 229; 2004, 108).

Una sociedad basada en la igualdad, a juicio de Valcárcel (2004, 89), para quien, “el feminismo es un pensamiento de la igualdad [...] es una tradición de pensamiento político, con tres siglos a la espalda, que surge en el mismo momento en que la idea de igualdad y su relación con la ciudadanía se plantean por primera vez en el pensamiento europeo”.

Algunas otras ideas que fundamentan el feminismo se relacionan con la necesidad de impulsar un cambio cultural para que las relaciones entre mujeres y hombres se modifiquen, con el cuestionamiento de los roles asignados a unas y otros y, finalmente, con la necesidad de modificar las bases estructurales de la sociedad (Clemente, 2006).

El feminismo es una “tipología discursiva que tiene fecha de nacimiento y su propia tradición teórica” (Valcárcel, 2004, 89). Surge en Occidente, cuando Europa debe rehacerse y encontrar señas de identidad después de las convulsiones religiosas.

Los movimiento feministas “han contribuido decididamente a la aparición y consolidación del proceso de reivindicación de los derechos civiles y políticos y de incorporación de la mujer a todos los ámbitos de la vida pública” (Zarrías, 2004, 54). En paralelo, se preocupan de la promoción profesional y educación.

Con relación a la educación, Valcárcel (2002) considera que las mujeres han conquistado a lo largo de la historia diferentes logros relacionados con el acceso a la formación y al conocimiento. Sin embargo, esta autora insiste en que, pese a esos logros, los niveles superiores del conocimiento y la sabiduría, nos siguen vedados en un mundo androcéntrico. Sostiene que se puede hablar de cuatro escalones del conocimiento –la competencia, la erudición, la sabiduría y la genialidad-, pero que a las mujeres solamente se nos permite acceder a los dos primeros niveles, que son los más bajos en la escala que ella propone, por virtud de la existencia del “techo de cristal”; eso, al margen de haber invisibilizado las aportaciones de algunas mujeres, entre ellas haber podido acceder al conocimiento. Se naturalizan las conquistas de las mujeres, resultado de un proceso de luchas y reivindicaciones, aludiendo al paso del tiempo como el responsable de la adquisición de algunos derechos fundamentales, restando el protagonismo y el esfuerzo que eso ha supuesto para las mujeres, en concreto para los diferentes movimientos feministas.

Pero el feminismo se ha ido desarrollando de forma gradual a lo largo de la historia, gracias a las denuncias que las mujeres han realizado de su opresión y de su discriminación.

1.2.1. Antecedentes del movimiento feminista. Aportaciones para el conocimiento y la educación

Sin olvidar a Christine de Pizan y su publicación *La ciudad de las damas* (1405), primer libro que recoge las quejas de las mujeres, voy a comenzar citando a *Las Preciosistas*, movimiento literario y social protagonizado por mujeres de la Francia del XVII (de Miguel, 2002, 221), porque, estando interesadas en la filosofía y las ciencias, según Valcárcel (2002, 27) pretendieron acercarse a la sabiduría, tercer eslabón del conocimiento.

El origen del feminismo se sitúa, a juicio de Valcárcel (2004, 91), en el libro de Poulain de la Barre (varón) *De la igualdad de los sexos* (1673), quien lo

considera la primera vindicación feminista, por ser la primera obra que se centra en demandar la igualdad entre los sexos. Según Martínez Ten y Escapada (2007, 43-44), en el libro se defienden las siguientes tesis: 1) la mente no tiene sexo; 2) cuestiona el predominio de los hombres; 3) apela a la igualdad y da una extraordinaria importancia a la educación para la liberación; 4) reclama que las mujeres puedan acceder a todas las profesiones; 5) considera la razón la vía para evitar la desigualdad. Poulain de la Barre defendió tempranamente que había que dar educación superior a las mujeres (Schiebinger, 2004, 259), para lo que escribió el libro *La educación de las damas* (1674). En 1675 publica *Sobre la excelencia de los hombres contra la igualdad de los sexos* donde denuncia el hecho de que las mujeres estaban destinadas a una perpetua minoría de edad (Cobo, 2002).

1.2.1.1. Siglo XVIII

Otro momento clave en la articulación del feminismo es el protagonismo de las mujeres en la Revolución Francesa, quienes, tomando conciencia colectiva de su exclusión de la ciudadanía, elaboran sus propios “Cuadernos de Quejas” (Martínez Ten y Escapada, 2007, 48-50) para solicitar el acceso a las escuelas, el derecho a la educación, el derecho al trabajo, la protección en la familia y a la familia; el derecho al voto. Pero sus quejas no fueron tenidas en cuenta.

En la *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana* (1791) de Olympe de Gouges (de Miguel, 2002; Arranz, 2006; García-Mina, 2003; Martínez Ten y Escapada, 2007), se denuncia el olvido de las mujeres en la Revolución Francesa (Clemente, 2006) y su exclusión de los principios universales (Martínez Ten y Escapada, 2007, 50-51).

Las peticiones de las mujeres serán rechazadas, y ellas serán objeto de una brutal represión (Olympe de Gouges fue decapitada).

La decadencia de la producción doméstica y los cambios en la estructura familiar que trae consigo la Revolución Industrial, se consideran elementos que pueden explicar el auge de los movimientos de mujeres (Arranz, 2006, 141) reunidas para reflexionar sobre su rechazo en la vida pública.

Según García-Mina (2003), a pesar de su implicación y de su protagonismo en las revoluciones, las mujeres a finales del siglo XVIII siguieron siendo consideradas menores de edad y, como los derechos solo eran patrimonio de los varones, demandando la igualdad de derecho al voto, a la educación y al salario justo.

1.2.2. Primera ola del feminismo

Mary Wollstonecraft, quien cree que la educación es la clave para que las mujeres alcancen la plena realización de su racionalidad (Arranz, 2006), escribe *Vindicación de los derechos de las mujeres* (1792), considerado el texto fundacional del feminismo (García-Mina, 2003, 43; Cobo, 2002, 58), primer feminismo que supone la conquista del estado de “individuos” para las mujeres. En el texto se critica el hecho de que hayan sido excluidas de los bienes y de los derechos (Clemente, 2006). Según Martínez Ten y Escapada (2007, 53-54), Wollstonecraft defienden las siguientes tesis: 1) denuncia las constricciones a que son sometidas las mujeres; 2) sostiene que las asimetrías no son debidas a la biología sino a una educación deficitaria y a la socialización; 3) las mujeres y los hombres son iguales en inteligencia; 4) es el rol de “ángel del hogar” el que limita a las mujeres; 5) la autonomía y la independencia se pueden alcanzar a través de la educación; 6) las madres no tienen por qué ser pasivas, sino que pueden alcanzar un papel como educadoras.

Las obras de Olympe de Gouges y de Mary Wollstonecraft son fundamentales, a juicio de Miguel (2002, 225), porque implican una transformación con respecto a épocas anteriores y es el paso de lo individual a

un movimiento colectivo: las reivindicaciones de las mujeres se convierten, por primera vez de forma explícita, en una cuestión política.

El derecho a la educación formal, con conocimientos rigurosos, fue lo que, según Valcárcel (2002), reclamaron las primeras y los primeros feministas.

1.2.2.1. Siglo XIX

Para Arranz (2006), será el siglo XIX el momento histórico en el cual las mujeres se empezarán a organizar para luchar por la emancipación, de ahí, dice la autora (2006, 139), “su calificación como movimiento”, frente a otros sucesos aislados de reivindicaciones. En este siglo, el feminismo aparece como un movimiento internacional, por primera vez. Las mujeres de principios del XIX, según Arranz (2006), entre otras limitaciones, carecían de suficiente instrucción educativa. Si bien, la reivindicación feminista por excelencia de este siglo fue el derecho al voto para las mujeres. Creían, según de Miguel (2002), que una vez conseguido el voto y el acceso al Parlamento estarían en condiciones de iniciar un cambio en las leyes y en las instituciones. A esta reivindicación, Arranz (2006) añade el acceso a los espacios públicos, la eliminación de trabas matrimoniales y la integración en el sistema educativo.

Con respecto a la educación, a lo largo del siglo XIX, las universidades han ido abriendo sus puertas a las mujeres (García-Mina, 2003, 44), pero, a juicio de Valcárcel (2002, 33), de forma selectiva y con restricciones con respecto a las titulaciones a cursar, así como con dificultades en la obtención de títulos, que no les abrían el camino para el ejercicio profesional. García Dauder (2005) nos presenta las dificultades que las primeras psicólogas, brillantes en sus carreras, tuvieron para conseguir el reconocimiento de los títulos de doctoras que obtuvieron con las más altas calificaciones y posteriormente, en la mayoría de los casos y por razones diferentes, la imposibilidad para el ejercicio de la carrera docente, y eso pese a que algunos compañeros de formación defendían que “la incorporación de las mujeres a las

universidades transformaría positivamente tanto las universidades como a la sociedad” (García Dauder, 2005, 161).

Stuart Mill, quien en su obra *La sujeción de las mujeres* (1896) recoge el credo liberal de las mujeres, pide por primera vez el derecho al voto de las mujeres en el parlamento británico, reclama la igualdad de derechos para ellas y defiende que el verdadero desarrollo de sus potenciales pasa por el derecho a la educación (Arranz 2006, 142; de Miguel, 2002, 229; Arenas, 2006, 39), contribuyendo a desmontar ideológicamente, afirma Cobo (2002, 59), los prejuicios sobre la inferioridad de las mujeres.

Sin embargo, según Arranz (2006), tanto Wollstonecraft como, un siglo más tarde, Mill se centraron en los problemas de las mujeres blancas de clase media, compartiendo la idea de que las mujeres deben desempeñar su papel en el ámbito privado, que en la moral victoriana era la esfera de la virtud, frente al ámbito público, asociado con lo inmoral.

Otros movimientos como el socialismo utópico o el socialismo marxista, sin embargo, reconocen que la clase social de pertenencia mediatiza los problemas de las mujeres.

Las sufragistas, punto de arranque del feminismo para Bosch, Ferrer y otras (2003a), y segunda ola de vindicación feministas, según Valcárcel (2002, 30; 2004, 92) y Martínez Ten y Escapada (2007) –en Europa y América del Norte a finales del XIX fijaron su objetivo en el derecho al voto, que consideraban clave para cualquier otra transformación (Valcárcel, 2004, 92, de Miguel, 2002); la conquista del voto en algunos países se ha conseguido después de la Segunda Guerra Mundial (Valcárcel, 2004, 93)-, además del sufragio, se centran en el reconocimiento de los derechos educativos más que en la educación (Valcárcel, 2002, 34). Reclaman, a través del derecho al sufragio, la consideración de la mujer como ciudadana de pleno derecho (Bosch, Ferrer y otras, 2003a, 33; Valcárcel, 2004). En realidad apelan a la universalización de los valores democráticos y liberales y, como consideran

que todas las mujeres sufren por el hecho de serlo, se le considera un movimiento de carácter interclasista, según de Miguel (2002).

1.2.3. Segunda ola del feminismo

Pese a que la conquista de los derechos civiles y de la educación superior supuso un importante avance, la mujer siguió siendo, según García-Mina (2003, 47), “lo otro” con respecto al varón. Pero, desde los años 60 empujado por diferentes textos -*El segundo sexo*; *La mística de la feminidad*; o, *Política sexual*- renace un nuevo movimiento, segunda ola del feminismo que se cuestiona que la experiencia y percepción masculina sea el único referente (García-Mina, 2003, 48).

1.2.3.1. Siglo XX

Simone de Beauvoir con el libro *El segundo sexo* (1949/2000) impulsa un nuevo modo de hacer en el feminismo. Entiende que el sexo es una construcción cultural, reflejado en su famosa frase “No se nace mujer, sino que se llega a ser”. Cuestiona las bondades de la vida intrafamiliar para las mujeres. Los papeles de esposa y madre entran en contradicción con su independencia.

- Años 60-70

Durante los años 60 los movimientos de mujeres se organizan de forma masiva (Bosch, Ferrer y otras, 2003b).

Las universidades: Aunque lo sitúo en la segunda ola del feminismo, puesto que la mayoría de las autoras así lo hace, Valcárcel (2002, 43) encuadra a las universitarias de finales de los sesenta y principio de los setenta, en la tercera ola del feminismo. Las universitarias se revelan al comprobar que no existe igualdad con los varones y pretenden cuestionar

los saberes heredados que distorsionaban la imagen de las mujer y perpetuaba la dominación masculina (Valcárcel, 2002, 45), revisar los supuestos epistemológicos, denunciar la producción y reproducción del discurso sexista en las ciencias, democratizar los espacios de conocimiento con lenguajes y conceptos nuevos (García-Mina, 2003, 49). El esfuerzo conjunto de las aportaciones feministas en diferentes campos científicos y las de las feministas universitarias tiene como recompensa la creación de los *Estudios de Mujeres* -Women's Studies- que aparecen en EEUU en la segunda mitad de los años sesenta (Bosch, Ferrer y otras, 2003a, 2003b; Arranz, 2006, 150).

Feminismo liberal: Según de Miguel (2002, 237), este tipo de feminismo define la situación de las mujeres como de desigualdad y no como opresión ni como explotación. Quizá por eso se esfuerza, a juicio de Arranz (2006), en hacer campañas por la mejora de derechos y oportunidades para las mujeres pero no cuestiona que el modelo de organización social sea el verdadero responsable de la discriminación. Como creen que existe injusticia hacia las mujeres organizan campañas por la igualdad: de salarios, en el acceso a la educación, en salud y bienestar, en derechos civiles, etc.; pero, no aceptan que la discriminación sea producto de las relaciones de poder entre los sexos y sostienen que esta discriminación es una cuestión pasajera que se arreglará con el tiempo. En definitiva, no cuestionan el sistema (Arranz, 2006; Arenas, 2006). Betty Friedan es representativa de este tipo de feminismo y en 1964 publica *La mística de la feminidad*. Considera que los mandatos sociales que recluyen a la mujer en el hogar están generando un ideal de feminidad, de ahí la "mística de la feminidad", que ella cuestiona por insuficiente para el desarrollo de las mujeres. Propone trascender el espacio doméstico y ser útil a la comunidad para lo que será necesario mejor educación y más posibilidades laborales (Arranz, 2006). Las feministas liberales se preocupan por conseguir la igualdad de las mujeres

con los hombres y no cuestionan el patriarcado. Según el liberalismo, las mujeres necesitan para su completo desarrollo libertades civiles y oportunidades económicas (Arenas, 2006).

Feminismo radical: se desarrolla a finales de los 60, contra un sistema, el patriarcado, porque los logros de otras feministas, las marxistas y las liberales, no había supuesto un cambio en la opresión de las mujeres. Las feministas de izquierdas comprueban que siguen manteniendo en la política el mismo papel subordinado que en otros contextos (Valcárcel, 2004). Se valen del término patriarcado, a juicio de Puleo (2002, 23), para analizar la realidad, entendiendo que el patriarcado es la estructura de poder que mantiene esa subordinación, por lo que, según Valcárcel (2004), pretenden identificarlo y cuestionarlo. Crean el slogan “lo personal es político” (Valcárcel, 2004, 94; Arenas, 2006, 42; de Miguel, 2002, 242; García Dauder, 2005; Arranz, 2006, 151) después de analizar las relaciones de poder que organizan la familia y las relaciones sexuales y descubrir, como dice Arranz (2006), una dimensión vetada hasta el momento, pero que tiene gran incidencia en la vida de las mujeres. Consideran que los varones se benefician del sistema que oprime a las mujeres. Algunas aportaciones de las feministas radicales, para de Miguel (2002, 242), fueron la organización de grupos de autoconciencia, la revalorización de la palabra y las experiencias de las mujeres, así como eliminar las jerarquías de poder entre las mujeres (en los grupos de autoconciencia), que, paradójicamente, será según algunos/as autores/as, la causa de su propio declive. Desarrollaron un activismo espectacular. “Crearon espacios propios para estudiar y organizarse”, además “desarrollaron una salud y ginecología no patriarcales” (de Miguel, 2002, 244). Y comienzan a denunciar públicamente las violaciones y violencias masculinas, que consideran un problema social (Arranz, 2006, 152). Autora clave del feminismo radical es Kate Millet y su libro *Política sexual* (1969), uno de los textos

emblemáticos del movimiento feminista, “donde se integra <<el género>> como categoría de análisis” (García-Mina, 2003, 50), y para quien “el patriarcado es el sistema de dominación básico sobre el que se asientan los demás (raza y clase) y no podrá haber verdadera revolución si no se acaba con este tipo de dominación en las sociedades occidentales” (Arranz, 2006, 152).

Las feministas de izquierdas defienden que la condición de subordinación es estructural, consideran que el patriarcado es la causa de la opresión y que la estructura de clases social justifica las desigualdades, por lo que se necesitaría una revolución social para acabar con la discriminación. Sus esfuerzos se centran en acabar con esa opresión estructural (Arenas, 2006, 35-60).

El concepto feminista del patriarcado, con el que, dice Puleo (2002, 21), se alude a la hegemonía masculina en la sociedad, y supone una situación de dominación y de explotación, ha recibido críticas y ha sido cuestionado desde su utilización por las radicales.

Feminismo de la diferencia: A mediados de los años 70 el feminismo radical evoluciona y deja de considerar el género como construcción para empezar a considerarlo como una concepción esencialista. Ya no se lucha por la igualdad, sino que se afianza en la diferencia (de Miguel, 2002, 247). El feminismo de la diferencia se comienza a desarrollar en Estados Unidos en Francia y en Italia. El feminismo de la diferencia -cuya metáfora es la relación de la madre con la hija- da valor a la vivencia de la experiencia relacional de las mujeres. Supone, según Rivera (2003), el fin del patriarcado y la recuperación de los vínculos interpersonales, restituyendo el valor a la capacidad empática de las mujeres. Rescata dos claves femeninas: el tiempo y la palabra. Atribuye a las mujeres la posesión de un tiempo que representa los “momentos significativos de la vida” (Rivera, 2003, 58), por contraposición al tiempo homogéneo, más propio de la producción. Tiempo, que dice, llenamos de palabras con las

que contar nuestra experiencia singular, transmitidas a través de la genealogía de mujeres.

Según Sau (2004, 113), con el feminismo de la diferencia se reclama la diferencia entre hombres y mujeres como un “todo inexcusable”, alrededor de los años sesenta. Pero lo critica, porque en realidad, aunque pretenda revalorizar la diferencia desde el psicoanálisis, deja todo lo demás igual. Sau (2004, 117) considera logros del feminismo de la igualdad el derecho al divorcio, a la interrupción voluntaria del embarazo, la denuncia de la educación sexista y los pasos en coeducación, los análisis y desarrollo de los temas de salud, criticar el sexismo en el lenguaje, la discriminación positiva, la evidencia del maltrato a la mujer, y la denuncia del orden patriarcal.

1.2.4. Tercera ola del feminismo

1.2.4.1. Años 80

El feminismo ha roto los marcos teóricos androcéntricos del patriarcado y sus principios epistemológicos: la universalidad del conocimiento, su igualdad, su objetividad y la división del mundo en pares binarios. Debido a los retos que plantean las mujeres negras -critican prácticas racistas dentro del movimiento feminista y defienden el reconocimiento de identidades múltiples (Arranz, 2006, 154)- y las lesbianas -denuncian una sexualidad reproductiva y heterosexual por obligación (Arranz, 2006, 154)- se hacen evidentes las grandes diferencias existentes entre las mujeres y el movimiento pierde su carácter unitario y se fragmenta (Arranz, 2006, 154-156).

Pese a las inmensas conquistas, todavía asistimos a carencias y discriminaciones, en algunos países, severas: en educación, participación en la vida pública y económica, discriminación en empleo y salario, violencia hacia las mujeres (Arranz, 2006, 154-156). Pero durante los años 80 el movimiento de liberación pierde fuerza, aunque hay manifestaciones feministas esporádicas (Clemente, 2006). Asistimos, también, a la idea que tienen las

nuevas generaciones de mujeres que piensan que todo está ya conseguido, pero que siguen sufriendo la opresión del sistema de forma disfrazada, en enfermedades como la anorexia y la bulimia, por ejemplo, a juicio de de Miguel (2002, 254). Pero, para Valcárcel (2004, 104), el feminismo no acaba de encontrar un puente entre el discurso teórico y la acción.

El feminismo va ganando terreno en las instituciones públicas y en los organismos internacionales (Clemente, 2006), se hace especialmente conservador (de Miguel, 2002).

En el contexto del feminismo institucional han proliferado centros de investigación feministas en las universidades, consiguiendo “dar a su interpretación de la realidad un estatus académico” (de Miguel, 2002, 253). El feminismo académico se denomina así, según Bosch, Ferrer y otras (2003a), porque “las aulas universitarias se han convertido en uno de los lugares importantes desde donde se formulan y articulan las reivindicaciones feministas” (Bosch, Ferrer y otras, 2003a, 42), de tal modo que el compromiso feminista se centrará en la “construcción y análisis de conocimiento” (Bosch, Ferrer y otras, 2003a, 42), desarrollando los *Estudios de las Mujeres*. Sin embargo, nos hallamos ante un nuevo fenómeno: el *techo de cristal*, fenómeno de los años ochenta (Valcárcel, 2002, 45-47; 2004, 96-99), que hace que el feminismo se plantee si existe la verdadera democracia, porque existe una barrera invisible que no se puede traspasar por los esfuerzos individuales. El *techo de cristal* se aplica a los poderes, pero también a los saberes, según Valcárcel. La consecuencia es que los tramos más bajos -entre otros, del sistema educativo- están feminizados, mientras que los niveles superiores están ocupados por hombres.

1.2.4.2. Años 90

Se implementa el principio de acción positiva; se exige un sistema de cuota de participación en los poderes; se niega una sobre-representación

masculina del poder, exigiendo que sea dual (Valcárcel, 2004, 110-111). Con respecto a la educación Valcárcel (2002, 48) afirma: “Los necesarios tramos educativos ya han sido abiertos pero los escalones del saber, que comienzan tras ellos, no han sido abiertos.” Con esto quiere significar que el saber sigue siendo androcéntrico y, por otra parte, que las mujeres todavía no tenemos autorización completa para escalar por los eslabones del conocimiento que esta autora propone, por lo que, en el mundo académico, la exclusión de las mujeres se sigue perpetuando.

1.2.5. Feminismo en España

El feminismo entra en España en la segunda década del siglo XX. Pero hoy se reconoce a Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán y Concepción Sáiz de Otero como las principales precursoras del movimiento, a las que García Colmenares (2006, 2007) considera también precursoras en el ámbito de la psicología porque cuestionaron entre finales del siglo XIX y principios del XX “los viejos prejuicios de la nueva ciencia” (García Colmenares, 2007, 88). Concepción Arenal reivindica la educación en la dignidad de las mujeres, Emilia Pardo Bazán considera que las diferencias entre hombres y mujeres son sociales y educativas y Concepción Sáiz de Otero apuesta por que la educación de las mujeres sea igual que la de los hombres.

El feminismo en nuestro país se desarrolla durante la Segunda República, cuando se implanta por primera vez el derecho al voto de las mujeres; fue apartado de la vida pública por el franquismo; y hubo que esperar al final de la dictadura -1975- para resurgir de nuevo (Zarrías, 2004; Bosch, Ferrer y otras, 2003a; de Miguel, 2002). Ese año -Año Internacional de la Mujer- tuvo lugar la primera reunión feminista en Madrid. “En 1976 se estableció el frente para la Liberación de la Mujer” (Zarrías, 2004, 55) y en Barcelona se organizaron las I Jornadas de la Mujer (Zarrías, 2004; Bosch, Ferrer y otras, 2003a). En 1979 se celebraron en Granada las Jornadas Feministas Nacionales.

En estos años 70 se puede hablar de feminismo radical y moderado (Zarrías, 2004, 55):

Radical: su objetivo principal es la liberación de las mujeres; considera al poder como un mecanismo de opresión generador de desigualdad; por lo tanto, el feminismo debería buscar su espacio propio, al margen de las instituciones.

Moderado: asocia la causa femenina a otras de tipo político; es favorable a la incorporación de las mujeres a las instituciones; y defienden que el poder es básico para el funcionamiento democrático, por lo que las mujeres deben integrarse en las esferas de poder. Es el que más influencia tuvo en nuestro país (Zarrías, 2004, 55).

Agustín (1999) habla del feminismo independiente –próximo al feminismo radical-. A su juicio, adquiere identidad a partir de las Jornadas Feministas Nacionales celebradas en Granada en el año 1979. Aunque de corta duración, poco más de cinco años, ayudó al movimiento feminista a sacudirse la rigidez de algunas interpretaciones marxistas, y contribuyó a la fusión de elementos teóricos. Lo consideraron un feminismo no adscrito a postulados de ningún partido político, anteponiendo la condición de mujer a la condición política y pretendiendo intercambiar experiencias antes que buscar conclusiones. Entendían que la “lucha feminista debía implicar una cosmovisión propia y una alternativa global a la sociedad” (Agustín, 1999, 88-89). Reconocen que el patriarcado es el principal responsable de la situación de las mujeres, planteando la contradicción entre los sexos como el centro de su discurso. Defienden la autoconciencia como método de análisis para la búsqueda de la identidad femenina, que es lo importante y se convierte en su objetivo. Rechazan las políticas institucionales, proponiendo “el desarrollo de una política feminista autónoma, mediante la conquista de espacios propios, físicos, mentales, que escaparan al control patriarcal” (Agustín, 1999, 92). Se oponen a la jerarquía dentro de su propio grupo. Pero, resultó ser inoperante y falto de eficacia política. No cuajó por diferentes razones: faltaron puntos de análisis

comunes, organización y elaboración estratégica; hubo demasiadas diferencias internas; y careció de un proyecto colectivo.

En los años 80 el feminismo pierde su carácter unitario y se fragmenta; los grupos fragmentados se especializan en temas específicos, pero se plantean “dos grandes objetivos prioritarios: cambiar los esquemas de pensamiento y las actitudes patriarcales [...] y conseguir una mayor presencia política hasta alcanzar la paridad democrática...” (Bosch, Ferrer y otras, 2003a, 38).

Para hablar de paridad real Rivière (2002) defiende la idea de mestizaje en el sentido de que esta paridad debe ser cultural para poder hablar de conquista real: el mestizaje sería que tanto las mujeres como los hombres participáramos de la “ética de la disponibilidad” y de la “ética de la justicia” (Rivière, 2002, 71), puesto que son dos funciones sociales que entre los dos sexos debemos cubrir.

Pero, lo cierto es que el movimiento feminista ha entrado en las universidades y las feministas han originado y desarrollado los *Estudios de las Mujeres* y metodologías de investigación propias (Sau, 2004; Zarrías, 2004).

1.2.5.1. La investigación feminista en las universidades españolas. Los Estudios de las Mujeres

Los *Estudios de Mujeres*, como he anticipado al hablar del feminismo en las universidades de los años 60-70, aparecen en EEUU en la segunda mitad de los años sesenta, llevados a cabo por profesoras universitarias que, desde distintas disciplinas, crean cursos para reflexionar sobre las experiencias de las mujeres y las aspiraciones feministas. Feminismo social y académico van unidos pues las pioneras querían “comprender el mundo para cambiarlo” (Bosch, Ferrer y otras, 2003a, 51; 2003b, 5). Sin embargo, Bosch, Ferrer y otras (2003a, 45) consideran (citando a Elaine Showalter, 2002) a los

seminarios que iniciara Margaret Fuller en 1839 y que llamaron “*Conversaciones*”⁷ como los primeros antecedentes de los *Estudios de Mujeres*.

Las feministas pretendían revisar el conocimiento, inventar un discurso nuevo que no estuviera sesgado por la aportación monolítica de los hombres. La ciencia, tanto como el resto de los ámbitos sociales, ha sido y es una construcción androcéntrica, haciendo de lo masculino lo normativo y de las mujeres “*lo otro*” (Bosch, Ferrer y otras, 2003b, 1). De esta necesidad surgen los “*Women’s Studies*” y la primera Universidad en establecer un programa oficial de *Estudios de Mujeres* en 1970 en EEUU fue San Diego State (Bosch, Ferrer y otras, 2003b, 5; Bosch, Ferrer y otras, 2003a, 46).

El año 1975 se celebró el Año Internacional de la mujer, lo que en España supuso la presentación pública del feminismo y marcó el desarrollo de los *Estudios de las Mujeres* (AUDEM, 2003; Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch, 1995; Bosch, Ferrer y otras, 2003b; Torres, 1997), aunque al principio de forma lenta.

La presencia de movimiento feminista en las Universidades respondía a la “necesidad de crear un espacio propio para la reflexión y la crítica del androcentrismo en los procesos de creación y transmisión del conocimiento” (AUDEM, 2003) tratan de “desafiar los conceptos más importantes del conocimiento acumulado por los hombres, e intentar redefinir tales conceptos, a crear otros nuevos... y a buscar nuevas síntesis” (Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch, 1995, 17).

En realidad, desde el enfoque de los *Estudios de las Mujeres* se produce, según Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch (1995); Luke y Gore (1999) y Bosch, Ferrer y otras (2003a) un cuestionamiento epistemológico; y, según estas últimas, también metodológico. Se cuestiona la objetividad y la neutralidad para dar cabida a la subjetividad, para valorar los contextos de producción y para proponer que el conocimiento se puede generar desde la experiencia directa, con la intención de incorporar la experiencia de las

⁷ En el original en cursiva y entre comillas.

mujeres, que ha sido sistemáticamente ignorada, puesto que el conocimiento era elaborado por los hombres y “centrado en la exclusiva experiencia masculina. El conocimiento legitimado a lo largo del tiempo es androcéntrico” (Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch, 1995, 19).

Con la aportación de estos estudios se pretende, como he dicho, transformar el conocimiento, al tiempo que se consigue introducir la vida cotidiana al mundo académico para su análisis, y superar de este modo el alejamiento de las Universidades del mundo real (Bosch y Ferrer, 2002b; Bosch, Ferrer y otras, 2003a, 2003b; Evans, 1998).

Si bien existe pluralidad de términos -Estudios de Mujeres, Estudios Feministas, Estudios de Género- con matices que los hacen ligeramente diferentes, y que reflejan según García de León (2001) y Bosch, Ferrer y otras (2003a) las tensiones que subyacen a estos estudios, en general, las características de los *Estudios de las Mujeres* son “a) reconocer la sexuación del saber y b) hacer aparecer la realidad de las tensiones resultantes del status diferencial de hombres y mujeres” (Ballarín, 1994, 97; Torres, 2000, 63); es decir, es una contribución que el feminismo hace a la ciencia, creando “una cosmovisión distinta dentro de la Ciencia, en la que están presentes las mujeres” (Torres, 2000, 64) al incorporar la dimensión de género y al reconocer que el género ha distorsionado las relaciones sociales, la identidad y el desarrollo vital de las mujeres.

A esas características, García de León (2001, 40-43) le añade las siguientes: “*pluralidad*” teórica; “*interdisciplinariedad*”, al considerarlo un campo científico donde convergen distintas disciplinas; “*internacionalismo*”, pues se observa similar desarrollo en numerosos países; “*colonización*”, al ser la lengua inglesa la que se erige en universal; “*refinamiento intelectual y pujanza*”, reconociéndolo como campo intelectual de inmenso desarrollo en los últimos años; de “*naturaleza cambiante*” en la medida en que está en continuo movimiento y ebullición; es “*literatura autoconsciente*”, al ser las mujeres “*sujetos y objetos de cambio social y de estudio*”.

En España los *Estudios de las Mujeres* empiezan a introducirse a comienzos de los años ochenta, a merced de la buena voluntad de las mujeres que los cultivaban (Torres, 2000, 65), para quienes la imposibilidad de introducirlos en su currículum “oficial” suponía una doble jornada científica (Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch, 1995, 15).

Es a finales de los setenta cuando aparecen los primeros Seminarios de Estudios de la Mujer, en 1979 en las Universidades Autónomas de Madrid y Barcelona, en 1980 en la Universidad del País Vasco y en 1982 en la Universidad de Barcelona (Centre d'Investigació Històrica de la Dona) (AUDEM; Torres, 2000, 65). La intención de estos centros es transformadora: del conocimiento, de la universidad, de la sociedad (Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch, 1995, 23; Torres, 2000, 65).

Entre estos años, 1978 y 1982, se producen las mayores dificultades y desafíos; es un periodo intenso y conflictivo por la falta de condiciones adecuadas y de medios. En el año 1983 tiene lugar una gran expansión de los *Estudios de las Mujeres* gracias a la creación del Instituto de la Mujer y la publicación de la LRU (Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch, 1995; Carrera y Viñuela, 2002). A partir de 1985, momento de la incorporación de España a la Unión Europea, se abre “camino a la participación normalizada de los equipos universitarios en redes europeas, e igualmente se implantaron aquí medidas relacionadas con las mujeres en distintos ámbitos” (Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch, 1995, 25); y con la aprobación del I Plan de Igualdad de Oportunidades para la Mujeres (1988-1990) se proponen medidas en el ámbito educativo.

Desde entonces ha habido una notable expansión de los *Estudios de las Mujeres*, aunque de forma irregular por las distintas universidades, de tal modo que en los años noventa “los estudios de las mujeres en las universidades españolas tienen una presencia bastante relevante, cierto grado de institucionalización, de posibilidades... Existen programas de Doctorado,

publicaciones, investigación,...” (Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch, 1995, 26-27).

En 1991 existían 15 grupos de *Estudios de Mujeres*, Feministas o de Género, en 1995 se contabilizan 16 más (Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch, 1995, 374) y posteriormente han ido surgiendo diferentes organismos especializados (aulas, institutos, grupos de investigación, etc.) hasta contabilizar 42 en 1999 (Torres, 2000, 65) y en cerca de sesenta en 2006 (Torres y Muñoz, 2006).

Universidad	Centro o grupo universitario
Alicante	CENTRE D' ESTUDIS SOBRE LA DONA
	SEMINARIO UNIVERSITARIO SOBRE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES
Almería	SEMINARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER
Autónoma de Barcelona	SEMINARI D' ESTUDIS DE LA DONA
	SEMINARI DONA I CULTURA DE MASSES
	SEMINARIO DE ESTUDIO SOBRE MUJER Y GÉNERO
	SEMINARIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDIOS DE GÉNERO
	CENTRO DE ESTUDIOS DE LA MUJER
	GRUPO DE TRABAJO GEOGRAFÍA Y GENERO

72 Tesis doctoral

Autónoma de Madrid	INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER
Barcelona	CENTRO "MUJERES, LENGUA Y LITERATURA / DONA I LITERATURA"
	DUODA, CENTRE DE RECERCA DE DONES
	SEMINARIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDIOS DE GÉNERO
	SEMINARIO INTERDISCIPLINAR MUJERES Y SOCIEDAD
Cádiz	AULA DE ESTUDIOS DE LA MUJER
Castilla - La Mancha	SEMINARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER
Complutense de Madrid	INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIONES FEMINISTAS
Córdoba	CÁTEDRA PARA LA IGUALDAD DE LAS MUJERES "LEONOR DE GUZMÁN"
	CÁTEDRA DE ESTUDIOS DE GÉNERO
Educación a Distancia - UNED	CENTRO DE ESTUDIOS DE GÉNERO
	SEMINARIO PERMANENTE DE ESTUDIOS SOBRE MUJER, GÉNERO Y FEMINISMO
Europea de Madrid - CEES	SEMINARIO IGUALDAD Y GÉNERO
Granada	INSTITUTO DE ESTUDIOS DE LA MUJER
Iberoamericana (Huelva)	SEMINARIO PERMANENTE MUJER LATINOAMERICANA-MUJER ANDALUZA
Islas Baleares	DONA, UNIVERSITAT I SOCIETAT
Jaume I (Castellón)	SEMINARI D' INVESTIGACIÓ FEMINISTA
Jaén	SEMINARIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDIOS SOBRE LA MUJER
	SEMINARIOMULTIDISCIPLINAR MUJER, CIENCIA Y SOCIEDAD
La Coruña	INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER
La Laguna	CENTRO DE ESTUDIOS DE LA MUJER
Las Palmas de Gran Canaria	SEMINARIO MUJER DERECHO Y SOCIEDAD
	SEMINARIO MUJER Y CULTURA
	SEMINARIO MUJER Y SALUD
León	SEMINARIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDIOS DE LAS MUJERES
LLeida	SEMINARI INTERDISCIPLINAR D' ESTUDIS DE LA DONA
Málaga	ASOCIACIÓN ESTUDIOS HISTÓRICOS SOBRE LA MUJER
	SEMINARIO INTERDISCIPLINARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER

Murcia	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SOBRE LA MUJER (CEUMU)
Oviedo	SEMINARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER
	SEMINARIO PERMANENTE MUJER Y LITERATURA
Pontificia de Comillas	UNIDAD DE ESTUDIOS DE GÉNERO
	SEMINARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER (ELIPSIS)
Rovira i Virgili (Tarragona)	GENERE, RAÇA, ETNIA I CLASSE
	SEMINARIO PARAULA DE DONA (DONES I LITERATURA)
Salamanca	CENTRO DE ESTUDIOS DE LA MUJER
	SEMINARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER
Sevilla	SEMINARIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDIOS DE LA MUJER
Valencia	INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER
Valladolid	CÁTEDRA DE ESTUDIOS DE GÉNERO
	SEMINARIO INTERDISCIPLINARIO DE EDUCACION NO SEXISTA
Vigo	FEMINARIO DE INVESTIGACIÓN FEMINISMOS E RESISTENCIAS (TEORÍAS E PRÁCTICAS)
Zaragoza	SEMINARIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDIOS DE LA MUJER

Tabla 1. Centros de EE.MM. en las Universidades Españolas

Fuente: Torres y Muñoz (2006, 52-54)⁸

El crecimiento cuantitativo ha ido acompañado de transformaciones cualitativas que indican madurez, al tiempo que se desarrollaron movimientos asociativos nacionales e internacionales que permiten la coordinación de personas y grupos. Entre los nacionales existe la “Asociación Universitaria de *Estudios de las Mujeres*” (AUDEM) o la “Asociación Española de Investigación Histórica de las Mujeres” (AEIHM). Las redes internacionales “Women’s International Studies Europe” (WISE), “European Network for Women’s Studies” (ENWS) y “Federación Internacional de Centros de Investigación de Historia de las Mujeres” (FICIHM) (Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch, 1995, 375).

⁸ En la Universidad de Valladolid, donde dice “Seminario Interdisciplinario de Educación no Sexista” debería decir “Seminario Universitario de Educación No Sexista (SUENS)”.

La conversión de los seminarios de *Estudios de las Mujeres* en Institutos de Investigación, así como la creación de nuevos institutos, da una idea del progreso, de suerte que en el Congreso sobre “Los Estudios de las Mujeres y las Políticas Universitarias” celebrado en Granada en 1999 se manifestó que se están llevando a cabo investigaciones abiertas e innovadoras, algunas con proyección internacional: proyectos sostenidos por organismos autonómicos y nacionales e internacionales, subvencionados o sujetos a convenio. También se están promoviendo encuentros y foros de discusión, así como proyectos interuniversitarios. La importancia que tienen queda avalada por las publicaciones (Torres, 2000, 66). A juicio de García de León (2001, 42), “los “Women’s Studies”, como mínimo, están cumpliendo al menos dos objetivos y con ello corrigiendo el modo dominante y masculino de hacer Ciencias Sociales: 1) re-pensar las disciplinas; y 2) crear nuevos objetos de estudio, hasta hace poco ilegítimos para esas Ciencias”.

1.2.5.2. La docencia específica de género en las universidades españolas

La trascendencia de la “pedagogía de la igualdad” no es nueva en la formación, pues viene siendo recomendada desde instancias internacionales: Comunidad Europea en 1985 o la OCDE en 1986 (García Colmenares, 1999; García Colmenares y Nieto, 1991). En 1999 la ONU ha insistido en la necesidad de introducir la perspectiva de género en la enseñanza universitaria, además de considerar necesario “potenciar los estudios de género (estudios de la mujer) como un campo de conocimiento que tiene una importancia estratégica para la transformación de la enseñanza superior y de la sociedad” (artículo 4, apartado c)⁹.

El Currículo Marco de la Association Teacher Education in Europe (ATEE) para la formación inicial y continua del profesorado (García Colmenares, 1992)

⁹ La enseñanza superior en el Siglo XXI: Estrategias de futuro. Declaración de la World Conference on Higher Education, celebrada en París en octubre de 1998 y promovida por la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación.

propone dos estrategias metodológicas para sensibilizar al alumnado universitario, “bien de tipo disciplinar (modificaciones curriculares en determinadas áreas de conocimiento, introducción de asignaturas específicas) bien de tipo temático o interdisciplinar (elección de un tema eje a través de la integración de varias áreas de conocimiento) o ambas” (García Colmenares, 1999, 108). Mientras que la primera responde a una metodología específica, se aconseja utilizarla como punto de partida para abandonarla paulatinamente en beneficio de una metodología más integrada, segunda propuesta.

La segunda propuesta supondría introducir la perspectiva de género que no es otra cosa que “mirar con otros ojos y escuchar otras voces” (García Colmenares y Alario, 2000, 258), supone, además, una “ruptura metodológica y epistemológica” (García Colmenares y Alario, 2000, 259). Para ello es necesario hacer una revisión de las materias que “permita al profesorado ir construyendo, desde la flexibilidad y la crítica, la propia reelaboración del conocimiento” (García Colmenares y Alario, 2000, 260).

Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch reconocían en 1995 las aportaciones no androcéntricas de las mujeres al conocimiento, pero afirmaban que la institución universitaria no acababa de ser sensible a esas innovaciones, impermeabilidad puesta de manifiesto en las dificultades que se tenían para introducir las materias de género en los planes de estudio, de tal modo que los *Estudios de Mujeres* no eran parte del currículo académico en ninguna titulación como asignaturas troncales u obligatorias, y que fueran incorporadas en los nuevos planes de estudio como optativas.

En el Congreso sobre “Los Estudios de las Mujeres y las Políticas Universitarias” celebrado en Granada en 1999 se constató una gran actividad y gran desarrollo que se refleja en asignaturas específicas en los nuevos planes de estudios, en la presencia de contenidos de género en las de carácter general, en los programas de doctorado, cursos sobre mujeres ofrecidos por los Departamentos, cursos de postgrado, actividades de formación permanente. A

pesar de los logros, como ausencia se destacó la falta de presencia de asignaturas troncales (Torres, 2000, 66).

Con relación a las asignaturas específicas, en el curso 2002-2003, en 19 Universidades Españolas se ofertan 52 asignaturas de *Estudios de las Mujeres*, con diferentes denominaciones para distintas titulaciones. De las 52 asignaturas, 4 son obligatorias, 29 son optativas, 9 de libre elección, 4 optativas y de libre elección simultáneamente. En la tabla también se nos ofrece una asignatura troncal abordada desde la perspectiva de género. Desconozco el tipo de 5 asignaturas.

Como puede apreciarse, la situación en los últimos años sigue siendo parecida, en la medida en que la mayoría de las asignaturas son de carácter optativo, o de libre configuración y nos cabe la duda de la verdadera integración de la perspectiva de género, tal y como recomienda la ATEE.

Tabla 2 ASIGNATURAS DE *ESTUDIOS DE LAS MUJERES* EN LICENCIATURAS Y DIPLOMATURAS DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS. Curso 2002-2003

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	TIPO	TITULACIÓN
Universidad Autónoma de Barcelona	Treball domestic i vida quotidiana	Optativa	Sociología
	Geografía i gènere	Optativa	Geografía
	Antropología del Género	Obligatoria	Antropología Social
Universidad Autónoma de Madrid	Historia de las mujeres en el mundo grecorromano	Optativa	Historia
	Familia y género en la España moderna	Optativa	Historia
	Historia y género en la España contemporánea	Optativa	Historia
	Pensamiento feminista	Optativa	Filosofía
Universidad Complutense	Violencia y Género	Optativa.	Todas
	Ciencia y Género	Libre configuración	Sociología, Psicología, Económicas y Enfermería
Universidad de Barcelona	El Género del Discurso	Libre configuración	Todas
	Sociología de la Mujer	Optativa	Sociología

	Políticas de Género	Optativa	Ciencias Políticas
	Ciudadanía y género	Optativa	Historia contemporánea
	Historia social del trabajo y género	Optativa	Historia contemporánea
Universidad de Burgos	Psicología del género	Optativa	Pedagogía
Universidad de Granada	Antropología del Género	Optativa	Antropología
	Historia de la Educación de las Mujeres	Optativa	Pedagogía
	Historia de las Mujeres	Optativa	Historia
Universidad de la Laguna	Psicología del Género	Optativa y Libre configuración	Psicología
Universidad de las Palmas	Salud y Género	Optativa y Libre configuración	Medicina
Universidad de Málaga	Problemas socioeducativos de las mujeres Educación y trabajo de la mujer en la España Contemporánea Historia de las mujeres en la modernidad y contemporaneidad La mujer en la literatura española: sujeto y objeto literario Estudios de género y corrientes contemporáneas de la investigación histórico-artística	Optativa	Pedagogía
Universidad de Murcia	Sociología del Género	Optativa	Sociología
	Sexismo y coeducación	Optativa	Diplomatura de Magisterio
Universidad de Sevilla	Psicología del Género	Optativa	Psicología
	Antropología del Género	Optativa	Antropología
	Historia de la Educación de las Mujeres	Libre configuración	Pedagogía
Universidad de Valencia	Historia de la Teoría Feminista	Optativa	Filosofía
	Psicología de la diversidad: género e identidad	Optativa y Libre configuración	Psicología y todas
	Género y Democracia (Derecho Constitucional)	Libre configuración	Derecho y todas
	Psicología de Género	Optativa	Trabajo Social
	Sistema Sexo-Género: Cognición y Motivación	Optativa	Fac. de Psicología
Universidad de Valladolid	Sexualidad y Filosofía del Género	Optativa	Diplomatura en Educación Social
	Psicología de la Educación y el	Troncal	Diplomatura en

78 Tesis doctoral

	Desarrollo en la Edad Escolar (desde la perspectiva de género)		Educación Infantil (E.U.E. Palencia)
	Psicología de la Educación y el Desarrollo en la Escuela Infantil (desde la perspectiva de género)	Obligatoria	Diplomatura en Educación Infantil (E.U.E. Palencia)
	Mujeres en el Arte	Optativa	Diplomatura Educación Social y Magisterio (E.U.E. Palencia)
Universidad Jaume I	Las mujeres en la Historia del Arte	Libre configuración	Humanidades
	Políticas de igualdad	Libre configuración	Derecho y Sociología
Universidad Miguel Hernández	Antropología de las relaciones de sexo	Optativa	Antropología
UPV-EHU	Perspectivas feministas en Antropología Social	Obligatoria	Antropología Social
	Sistemas de género	Obligatoria	Antropología Social
	Las mujeres en la sociedad y la cultura vasca	Optativa	Antropología Social
	Género e historia	Optativa	Periodismo, C. Audiovisual, Publicidad
	Ciencia y Mujeres	Libre configuración	Fac. Química, Informática, Educación, Filosofía, Trabajo Social, etc. (Campus Guipúzcoa)
Universidad de Zaragoza	Historia de las Mujeres Historia de las Mujeres en Occidente: Edad Contemporánea	Libre elección	Filosofía y letras
Universidad de Cantabria	Culturas de la Diferencia Sexual en la Tradición Científica Occidental	Libre configuración	Medicina y todas
Universidad de Córdoba	Psicología de los papeles sociales de mujeres y hombres	Optativa y libre configuración	Psicopedagogía
Universidad de Jaén	Trabajo Social y Mujer	Optativa	Trabajo Social y Servicios Sociales (Escuela de Trabajo Social de Linares)

Women Studies (Spanish Universities) UGR (2003)

Las universidades están sufriendo una remodelación importante para adecuarse al Espacio Europeo de Educación Superior, y en concreto tener en cuenta el desarrollo del principio de igualdad recogido en el Real Decreto 1393/2007. Moltó (2005) reconoce que el potencial investigador en materia de género está consolidado, no así la situación de la docencia, que sigue siendo un tema pendiente. Como acabo de señalar arriba, las asignaturas son casi todas optativas, pero además, no se incorporaron de forma generalizada por todas las universidades, ni en todas las titulaciones y si se han incorporado ha sido gracias al esfuerzo del profesorado. Se plantea la necesidad de proceder de un modo coordinado para incorporar la perspectiva de género, tanto en los estudios de grado como de postgrado, porque el conocimiento sin sesgo de género es esencial para el cambio de actitudes sexistas y para la erradicación de comportamientos discriminatorios.

Así, en reuniones celebradas durante el año 2005, representantes de Seminarios, Institutos, Centros, Fundaciones, etc. de carácter feminista de las Universidades Españolas acordaron redactar y remitir a las autoridades competentes el siguiente documento haciendo las siguientes propuestas del feminismo académico para la reforma de la LOU:

1-Inclusión de un Título de Grado de Estudios de las Mujeres en el catálogo de las nuevas Titulaciones de Grado que contempla el Espacio Europeo de Educación Superior, para dar respuesta fundamentalmente a los perfiles profesionales derivados de las políticas de igualdad que necesariamente habrán de ponerse en marcha en un futuro inmediato.

2-Inclusión de asignaturas troncales y obligatorias adaptadas a las diferentes titulaciones universitarias con objeto de introducir la aportación de los estudios de género en las distintas disciplinas, teniendo en cuenta las que ya se imparten desde hace años como "optativas" o de "libre elección".

3- Asegurar la transversalidad de la perspectiva de género (mainstreaming) en todas las disciplinas académicas mediante su inclusión en los Objetivos, y los Contenidos Formativos comunes de cada Titulación, que, de acuerdo con el decreto de Grado, están constituidos por los conocimientos, aptitudes, capacidades y destrezas necesarios para alcanzar los objetivos formativos del título, y que han de ser establecidos en la Directrices Generales Propias de cada Titulación, cuya definición corresponde al Consejo de Coordinación Universitaria, del Ministerio de Educación y Ciencia.

4- Incluir en los Estudios de Postgrado, un Postgrado, Doctorado y Máster, con una misma denominación de Postgrado en Estudios de las Mujeres,

Feministas y de Género para todo el ámbito de la Universidad Española, en el que luego puedan insertarse las propuestas concretas de cada Universidad.

5- La impartición de esta docencia exige, a su vez, la creación de un Área de Conocimiento de Estudios de las Mujeres.

6- Que la inclusión de la perspectiva de género en los diferentes niveles señalados se reconozca como indicador de calidad en todas las agencias de evaluación universitarias (ANECA y autonómicas).

7- Para garantizar la correcta incorporación y desarrollo de la perspectiva de género al nuevo diseño de la docencia universitaria, se deberá:

-Facilitar formación adecuada al profesorado tanto inicial como continua.

-Incorporar a personas expertas en esta área a los diferentes ámbitos científicos y organismos públicos vinculados a la organización y desarrollo de la docencia, así como a los dedicados a la concesión y evaluación de proyectos y cualquier otra actividad investigadora. (Pedregal, 2007, 377-378).

Como sabemos, algunas peticiones están lejos de ser alcanzadas.

2. EDUCACIÓN Y TRANSMISIÓN DE VALORES: CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS CULTURALES Y DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO. LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

2.1. ENFOQUES EDUCATIVOS

2.1.1. Constructivismo

Existe una pluralidad de concepciones constructivistas, pero se pueden extraer algunos puntos comunes. Voy a seguir a Cubero (2005) para realizar este apartado porque sintetiza, de forma clara y didáctica, los elementos comunes que comparten, aunque en distinto grado, las diferentes orientaciones:

- El constructivismo es una “perspectiva epistemológica que intenta explicar y comprender la naturaleza del conocimiento, cómo se genera y cómo cambia.” (Cubero, 2005, 14). Para el constructivismo, el conocimiento es una construcción subjetiva, por lo tanto relativa, producto de una relación directa –interacción- con el mundo que experimentamos. Se trata de un proceso situado y social. En consecuencia, cuestiona la objetividad del conocimiento, puesto que es resultado de las negociaciones que se producen en una comunidad y que son compatibles con ella. La implicación de este punto es claro para la ciencia puesto que las teorías que se construyen sobre la realidad tienen que ser contrastadas no con “lo real”, sino con convenciones coherentes y viables en los diferentes contextos en los que fueron creados.

- Para algunas orientaciones del constructivismo, para que se produzca el aprendizaje es importante “un entorno rico y estimulante de la actividad exploradora de alumnos y alumnas, el planteamiento de preguntas interesantes y la resolución de problemas” (Cubero, 2005, 19); mientras que para otras, el aprendizaje es “la construcción de formas viables de interpretación del mundo a partir de la interacción social y educativa, y a través de la participación en un aula entendida como una comunidad de práctica específica” (Cubero, 2005, 19, citando a varios autores: Case, Gallagher y Reid; John-Steiner y Mahn). En cualquier caso, ninguno entiende que sea resultado de una instrucción directa como práctica exclusiva.

- En Psicología, entienden que las personas somos agentes activos constructores de significados, en consonancia con la idea de que el conocimiento es un proceso creativo. Pero no todas las orientaciones dan el mismo significado a esta idea. Mientras que algunas lo interpretan como una construcción interna de significados –tradición piagetiana-, otras se alejan de los procesos internos o representaciones -tradición vigotskyana-.

- Ante las críticas hacia la construcción individualista del conocimiento, el constructivismo viene dando importancia en los últimos años a los aspectos sociales, aunque con diferente significación para las distintas orientaciones. Para los piagetianos los procesos sociales se entienden como promotores del desarrollo individual, los vigotskyanos, por su parte, hacen hincapié en la naturaleza social de los procesos psicológicos (Cubero, 2005, 25). En cualquier caso, asumiendo la importancia de lo social, desde el constructivismo se está tratando de llevar a cabo una “reconstrucción social de la mente o una reconstrucción social del individuo” (Cubero, 2005, 26). Si bien, la relación entre lo individual y lo social es diferente, existe la tendencia a redefinir el yo individual en función de los procesos sociales. Desde el constructivismo se entiende que el conocimiento se construye en virtud de la participación

de los individuos en comunidades de aprendizaje en un contexto social concreto. Su construcción es social, tanto porque aprendemos en contextos sociales como porque aprendemos lo que otros han construido.

- El constructivismo considera que el funcionamiento psicológico y el conocimiento están situados en los contextos sociohistóricos. El contexto que me interesa es el escolar, ejemplo de escenario sociocultural, término más concreto que el de contexto, y donde se construye el conocimiento, es decir, se considera una construcción situada. El escenario sociocultural puede describirse, según Cubero (2005, 31), quien cita a diferentes autores, en función de una serie de elementos: un entorno espacio-temporal propio, un entramado de personas que actúan en el escenario, el conjunto de intenciones, motivos y metas, las actividades y tareas a realizar en el escenario, con una serie de formatos interactivos y el tipo de discurso puesto en juego.

Este cambio de orientación hacia lo social tiene consecuencias importantes para el contexto escolar puesto que se considera que el proceso de construcción de conocimiento es un proceso de co-construcción con la ayuda de otras personas: profesorado y compañeras y compañeros. El aula se considera una comunidad de aprendices con el profesor o profesora guiando las actividades, ayuda educativa que se realiza a través de *procedimientos de regulación de la actividad conjunta*¹⁰ y que es posible “gracias a la negociación de significados y al establecimiento de un contexto discursivo que hace factible la comunicación y la comprensión” (Cubero, 2005, 28). El aprendizaje será considerado como una colaboración conjunta, donde el influjo educativo no se limita a la interacción profesorado-alumnado sino que se extiende a las interacciones entre alumnas/os, que ponen en juego algunos mecanismos importantes para el aprendizaje como expresar y reconocer puntos de vista contrapuestos o crear y resolver conflictos (Cubero, 2005).

¹⁰ En cursiva en el original, (Cubero, 2005, citando a Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992, 28).

El contexto académico universitario es un escenario sociocultural, en el que interviene el profesorado y el alumnado, donde se construye un tipo de conocimiento perteneciente a un dominio cultural relevante para el aula. En este caso, conocimientos sobre el género. La meta es establecer entre los miembros del aula una “perspectiva común de significados compartidos sobre los contenidos, las actividades y las tareas” (Cubero, 2005, 33). Quienes participan en el aula deben conocer las reglas existentes, para, según Coll y Solé (1991, 331), poder intervenir y organizar las actividades no de forma rígida, sino que lo que se haga y diga en el aula sea resultado de un auténtico “proceso de construcción conjunta”. Cubero (2005) considera que el proceso educativo puede entenderse como un proceso de comunicación en el que el discurso educativo adquiere una relevancia fundamental.

Desde una aproximación sociolingüística, Coll y Solé (1991) proponen la existencia de dos elementos fundamentales en la construcción de interacción en el aula. Uno es la *estructura de participación*, que hace referencia a lo que se espera que hagan el profesorado y el alumnado, derechos y obligaciones; la otra es la *estructura del contenido* que se refiere al contenido de la actividad académica y a su organización. Pero subrayan que la estructura es construida conjuntamente por el profesorado y el alumnado en el transcurso de la actividad, a pesar de que los roles son asimétricos. Esta asimetría no impide la tarea constructiva puesto que tiene que haber un acuerdo sobre las formas de participación y sobre el contenido para que pueda haber continuidad sin malas interpretaciones. Para analizar esta interacción, dicen, habría que “comprender cómo se produce esta construcción conjunta cómo, a través de ella, el profesor consigue andamiar el progreso de los alumnos” (Coll y Solé, 1991, 331). A partir de los *marcos personales de referencia* (Green, Weades y Graham, 1988, citados en Coll y Solé, 1991, 331) en los que tanto el profesorado como el alumnado aportan sus marcos de referencia a la situación de enseñanza aprendizaje, se produce una primera aproximación académico-social. La acción conjunta y los intercambios comunicativos son los *marcos interpersonales de*

referencia, que permiten la construcción de un significado compartido sobre la actividad: contenido, organización. Entre los marcos personales e interpersonales, se encontrarían los *marcos materiales de referencia*, materiales necesarios para el desarrollo de la actividad académica. Coll y Solé (1991, 332) sitúan en la encrucijada de estos elementos “el discurso educación y su capacidad de mediación semiótica como instrumento que permite articular los marcos” de referencia.

2.1.2. Enfoque sociocultural

El enfoque sociocultural trata de “explicar las relaciones existentes entre la acción humana, por una parte, y las situaciones culturales, institucionales e históricas en las que se produce esa acción, por otra” (Wertsch, 1993; Wertsch, del Río y Álvarez, 1997, 16; Wertsch, 1999); pero no debería de conformarse con estudiar la acción humana y los contextos, los autores creen que debería participar en su “*modificación*”¹¹ (Wertsch, del Río y Álvarez, 1997, 29).

En la investigación sociocultural el centro de atención es la “acción humana”, bajo diferentes concepciones, teniendo lugar en un contexto o escenario, que, a su vez, es concebido de diferentes formas (Wertsch, 1993; Wertsch, del Río y Álvarez, 1997; Wertsch, 1999).

Para la investigación sociocultural es importante la acción mediada y, en estrecha relación con ella y solo separable con fines analíticos, los “medios mediadores o instrumentos culturales” (Wertsch, 1993; Wertsch, del Río y Álvarez, 1997, 23; Wertsch, 1999); porque se entiende que los “seres humanos solo tienen acceso al mundo de una manera indirecta o mediada” (Wertsch, del Río y Álvarez, 1997, 23). La mediación se concibe como un proceso activo, porque los instrumentos culturales solo tendrán impacto cuando sean utilizados por los seres humanos, transformadores, que comporta potencialidades al tiempo que límites y restricciones, y es un proceso derivado que rara vez es

¹¹ En cursiva en el original.

diseñado para el fin al que sirve (Wertsch, del Río y Álvarez, 1997; Wertsch, 1999).

Wertsch (1999, 50-120) propone las propiedades de la acción mediada:

- El agente y la herramienta cultural son irreductibles la una a la otra.
- La utilización de herramientas culturales produce cambios en el agente.
 - “La acción mediada suele responder a múltiples propósitos” (Wertsch, 1999, 61) que, a veces, pueden entrar en conflicto, lo que hay que tener en cuenta si se quiere interpretar la acción mediada.
 - La acción mediada está históricamente situada.
 - Los modos de mediación abren posibilidades al tiempo que imponen restricciones, aunque no nos demos cuenta, a menos que se imponga una nueva actividad mediada y se haga una mirada retrospectiva.
 - Introducir nuevas herramientas culturales produce una transformación de la acción, que está en función de la herramienta en un contexto dado.
 - Distingue internalización y dominio. La noción de dominio entendida como saber cómo usar un modo de mediación le parece mejor que el de internalización, puesto que le interesa cómo los agentes acaban dominando los modos de producción.
 - La relación agente-modos de mediación los trata en términos de apropiación tal como lo entiende Bajtin (Wertsch, 1999, 92): “tomar algo que pertenece a otro y hacerlo propio” (Wertsch, 1999, 93). Por otra parte toda apropiación, dice Wertsch (1999), implica resistencia de alguna naturaleza. Cuando hay dominio de una herramienta sin apropiación, hablamos de resistencia. Si hay mucha resistencia, el agente puede

negarse a utilizar la herramienta cultural (Wertsch, 1999, 97), o puede dar lugar a la simulación, como forma de resistencia.

- Los modos de mediación se suelen producir por razones ajenas a la facilitación de la acción mediada, porque las herramientas se han desarrollado para otros propósitos, o se han tomado de otros contextos socioculturales.

- El poder y la autoridad están involucrados en la acción mediada. Distingue entre discurso autorizado, que impone distancias, en el cual no hay diálogo, y el internamente persuasivo, que es recurso del pensamiento e invita al contacto y al diálogo. Wertsch (1999, 120) afirma que “si se recurre a las herramientas culturales adecuadas se puede lograr que las acciones propias adquieran poder y autoridad”.

Aplicando la aproximación sociocultural al estudio de la mente, además de los términos precedentes, Wertsch (1993) introduce el término voz, tomando de Bajtín la idea de la *dialogicidad*, porque la función mental surge en contextos comunicativos –sociales; y en consonancia con esta, la de alteridad (Wertsch, 1999), a la que confronta con la de intersubjetividad, idea Vigotskyana. Mientras que la intersubjetividad es una función unívoca de transmisión de información porque los interlocutores están implicados en una acción comunicativa en la que comparten una perspectiva, para lo que han tenido que negociar significados, la alteridad es una función dialógica en la que se generan significados compartidos. Pero lo cierto es que se suelen dar las dos funciones: “prácticamente todo texto debe ser visto como algo que involucra tanto características unívocas –de transmisión de información y, por lo tanto, de intersubjetividad- como tendencias dialógicas –generadoras de pensamiento y, por lo tanto, de alteridad” (Wertsch, 1999, 185).

Wertsch (1993) considera que, en el medio educativo, existen voces heterogéneas en las aulas puesto que entre el profesorado predomina el género discursivo bastante unificado y entre el alumnado no. Según Wertsch

(1999), el profesorado habla la mayor parte del tiempo, gran parte de lo que dice tiene que ver con la disciplina y la organización del aula, y es responsable de la mayoría de los enunciados. Coll y Solé (1991, 330) ya consideraron que el habla del profesorado ocupa mucho más tiempo que el del alumnado y mucho de ese tiempo se destina a hacer preguntas, preguntas, de las que, por otra parte, ya conocen las repuestas; pero también, según Wertsch (1993), a dar instrucciones, utilizando formas sintácticas imperativas y declarativas (además de las interrogativas), lo que genera diferencias de poder entre ambos estamentos. Las intervenciones IRE (Iniciación, Respuesta, Evaluación) de Mehan y las preguntas examen -preguntas que solo permiten una respuesta correcta- de Nystrand, se consideran, según Wertsch (1999, 192), “herramientas culturales que se asocian con una organización particular de poder y autoridad”, que dificultan que el alumnado asuma “roles epistémicos serios y significativos” (Nystrand, 1997, citado en Wertsch, 1999, 192) y no estimulan el logro académico. Se trata de un acuerdo tácito, dice Wertsch (1999), de un orden particular de poder y autoridad. Por otra parte, estas intervenciones presuponen, a su juicio, que los individuos poseen cierta información o conocimientos en forma de representación interna que hay que hacer pública y externa cuando el docente lo exigen (Wertsch, 1999, 193). Este discurso, dice, es resistente al cambio. Su finalidad (Wertsch, 1993, 135), en realidad, no es otra que regular los procesos mentales del alumnado para que resulten apropiados para el aula –contexto sociocultural-.

El género discursivo, en segundo lugar, hace que el discurso entre profesorado y alumnado se organice para que el alumnado vaya asumiendo cada vez más responsabilidades reguladoras; se trataría de una clase de negociación entre ambos: el profesorado dará instrucciones para que el alumnado vaya asumiendo responsabilidades reguladoras de la actividad, mientras comprueban constantemente si estos pueden progresar en los niveles de autorregulación (Wertsch, 1993, 135).

La enseñanza recíproca, en la que tanto el profesorado como el resto de compañeras y compañeros pueden actuar de guías para dotar al alumnado de esos “roles epistémicos serios y significativos” mencionados más arriba, personifica una nueva forma de estructurar la participación del alumnado. Esta reorganización supone otro nivel de compromiso, otro poder y otra autoridad que parece crucial para el rendimiento académico (Wertsch, 1999). Pero, si al alumnado no se le anima a participar, dejará que el profesorado adopte el rol de interrogador (Wertsch, 1999, 214).

En general, afirma Wertsch, utilizamos los instrumentos mediadores sin una reflexión consciente. Nos damos cuenta y “tomamos conciencia de otra alternativa solo cuando somos confrontados con un ejemplo comparativo. Esta conciencia es una de las herramientas disponibles más poderosas para identificar y cambiar formas de mediación” (Wertsch, 1993, 148).

Rogoff (1997) participa del enfoque sociocultural, que, como estamos viendo, trata de entender la relación del individuo con el entorno social y cultural, en la que cada uno está implicado en la definición del otro, sin que puedan comprenderse de forma separada. Para ella, la unidad de análisis la constituye el *acontecimiento* –dinámico e histórico-. El enfoque sociocultural, desde el punto de vista de Rogoff (1997, 126), “enfatisa la búsqueda de patrones de organización de las actividades socioculturales, centrándose bien en los aspectos personales, bien en los interpersonales o bien en los comunitarios de las actividades”. Mientras uno de estos aspectos acapara la atención, el resto actúan como fondo para el análisis, por lo que siempre se tienen en cuenta, y no están jerarquizados. A cada uno de estos aspectos le hace corresponder procesos diferentes, que denomina: “apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, respectivamente” (Rogoff, 1997, 111), procesos a los que considera inseparables de los niveles, porque en el acontecimiento, los procesos son mutuamente constituyentes (Rogoff, 1997, 112).

En el *ámbito comunitario*, el aprendizaje supone la participación conjunta de individuos en una actividad culturalmente organizada con una finalidad clara: que los miembros con menor experiencia desarrollen una participación madura en la actividad. A través de un sistema de implicaciones y acuerdos, los aprendices se van convirtiendo en participantes más responsables. Una investigación centrada en el plano comunitario debe reconocer que la “planificación implica propósitos, [...] constricciones culturales, recursos, valores relacionados con los medios adecuados para alcanzar metas [...] “y herramientas culturales”. (Rogoff, 1997, 114).

Participación guiada hace referencia a los “procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa” (Rogoff, 1997, 113). Se aplica al *plano interpersonal* del análisis sociocultural. Rogoff enfatiza la “implicación mutua” que tiene lugar entre las personas y los miembros del grupo, “que se comunican y coordinan su implicación”, al participar en una actividad colectiva estructurada según la cultura y la sociedad de referencia. Se centra en el “sistema de compromisos interpersonales” (Rogoff, 1997, 116), sistema organizado en las interacciones, en el ajuste de vínculos y en sus propias actividades. La organización la realizan en colaboración las personas y los otros miembros del grupo. “La comunicación y los esfuerzos compartidos implican siempre ajustes entre los participantes [...] para ampliar la comprensión común con el fin de adaptarse a las perspectivas nuevas que puedan surgir del esfuerzo compartido” (Rogoff, 1997, 121).

Es decir, las personas que participan en esta actividad conjunta son agentes activos, cada participante realiza la parte que le es accesible, para ello está organizada y se va ajustando a las condiciones del momento (Cubero, 2005, 82).

Este concepto de participación guiada a Cubero (2005, 81) le parece de especial interés para el contexto escolar, puesto que el aprendizaje puede ser considerado como “la *apropiación* de los recursos de la cultura a través de la

participación en unas actividades conjuntas”. Esta apropiación, este hacer propio, supone una reconstrucción del conocimiento y de los instrumentos objetos de la apropiación.

La participación guiada puede ser tácita o explícita, deliberada o incidental e involucrarse con materiales y experiencias, exige un compromiso y es un proceso interpersonal. “Los procesos de comunicación y coordinación de esfuerzos” se producen “cuando las personas intentan llevar algo a cabo”, por lo que comprender los objetivos es fundamental. Las metas pueden ser explícitas, implícitas o emergentes. (Rogoff, 1997, 117). Junto con la comprensión, Cubero (2005, 23) señala la representación que los participantes se han hecho de la situación como los factores personales que median en la reconstrucción.

Apropiación participativa se aplica “al modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas” (Rogoff, 1997, 113). Se trata de un proceso *personal* activo y dinámico, porque es el individuo el que cambia y se prepara para participar en actividades semejantes. Al modificarse su comprensión y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación, su modo de participación será necesariamente diferente en acontecimientos futuros. “La perspectiva de la apropiación contempla el desarrollo como un proceso dinámico, activo, mutuo e implicado en la participación de las personas en actividades culturales” (Rogoff, 1997, 121).

Bruner (1997, 31-62) plantea los postulados que a su juicio han de guiar una perspectiva sociocultural de la educación, entendiendo que una teoría de la educación ha de situarse en la intersección entre la mente y la cultura.

- *El postulado perspectivista*¹²: en términos coloquiales viene a decir que todo es del color del cristal desde el que se mire, pero no todas las perspectivas son válidas, puesto que los significados interpretados y

¹² Tanto este como el resto de los postulados vienen en cursiva en el original.

creados por el pensamiento se enfrentan a, y tienen que ser coherentes con, las formas canónicas de construir la cultura. Aplicado a la educación vendría a significar que esta se podría convertir en un proyecto peligroso o en uno tedioso.

- *El postulado de los límites:* este postulado plantea, de alguna manera relacionado con el anterior, que la creación de significados está limitada por la propia mente y por los sistemas simbólicos que nos son accesibles, pero se puede ampliar con la educación haciéndonos conscientes –pensar sobre el pensamiento- de esos sistemas y de sus posibilidades, así como equipándonos de los sistemas simbólicos necesarios.

- *El postulado del constructivismo:* afirma que la realidad se construye en función del conocimiento que tengamos de las herramientas culturales. La educación debe ayudar al alumnado a usar esas herramientas.

- *El postulado interaccional:* entre los humanos la enseñanza es deliberada, producida en interacción y descansa en la “intersubjetividad” (Bruner, 1997, 39) que es la habilidad para comprender la mente de los otros, lo que permite negociar significados. Adquiere relevancia para la educación, porque se reformula al entender que los estudiantes se ayudan unos a otros, los aprendices se “andamian” unos a otros mientras el profesorado orquesta: anima al alumnado a compartir la autoridad; en definitiva, el aprendizaje es interactivo. Bruner añade más adelante con respecto a la enseñanza (1997, 65) que está basada en las creencias que el profesorado tenga sobre el alumnado y sobre cómo aprende, que habría que explicitar. En función del modelo de la mente que tengamos, así aplicaremos modelos de pedagogía. Sobre el aprendizaje humano dice que “funciona óptimamente cuando es participativo, proactivo,

comunal, colaborativo, y entregado a construir significados más que a recibirlos” (Bruner, 1997, 102).

- *El postulado de la externalización*: la externalización permite “rescatar a la actividad cognitiva del estado implícito, haciéndola más pública, negociable y <<solidaria>> (Bruner, 1997, 43), y, por ende, más accesible a la reflexión y metacognición.

- *El postulado del instrumentalismo*: la educación tiene consecuencias instrumentales para quien la recibe: se adquieren habilidades, formas de pensar, sentir, hablar. Por otra parte, la educación no es neutral porque también tiene consecuencias instrumentales para la sociedad. Una institución educativa no podrá considerarse culturalmente autónoma, tiene carácter situado lo mismo que el aprendizaje. “La educación no se sostiene sola, y no puede diseñarse como si estuviera sola. Existe en una cultura” (Bruner, 1997, 47). Está politizada.

- *El postulado institucional*: la educación es una institución que se comporta como otras instituciones y adolece de los mismos problemas que ellas. Lo que la distingue del resto es que su función es preparar al alumnado para participar activamente en las otras instituciones.

- *El postulado de la identidad y la autoestima*: la educación es fundamental para la formación del yo. El yo implica agencia o capacidad de iniciar y completar nuestros actos; pero, también una valoración. La autoestima será mezcla de la agencia y la valoración. La escuela genera formas de ser personas, afectando la autoestima. Se necesitaría un sistema educativo con profundas convicciones sobre el tipo de personas que queremos ser y, después... “hacerlas”.

- *El postulado narrativo*: la narración es una forma de pensamiento y un vehículo para la creación de significado. La habilidad para elaborar y entender narraciones es fundamental para construir nuestras vidas y

nuestro lugar en el mundo. La educación debe ayudar a encontrar la identidad en la cultura por medio de la narración. Las interpretaciones narrativas, dirá más adelante, son idiosincrásicas, pero también comparten algunos universales (Bruner, 1997, 152-168):

- *Una estructura de tiempo cometido*¹³: el tiempo está segmentado en función de los acontecimientos, teniendo un principio, un medio y un final. El tiempo narrativo, el humanamente relevante viene determinado por los significados de esos acontecimientos.

- *Particularidad genérica*: las narraciones particulares se ajustan a un género, están influidas por circunstancias culturales o históricas, pero el género es tan universal como lo es la cultura.

- *Las acciones tienen razones*: en la narración las acciones implican estados intencionales, por eso la narración busca razones y no causas.

- *Composición hermenéutica*: ninguna historia tiene una única interpretación. Un análisis hermenéutico tiene que dar una explicación convincente sobre lo que un relato significa.

- *Canonicidad implícita*: se trataría de hacer que lo ordinario sea extraordinario, es decir, hay cánones implícitos.

- *Ambigüedad de la referencia*: se puede cuestionar aquello de lo que va algo, porque, aunque nos atengamos a los hechos, estos son función del relato.

- *La centralidad de la problemática*: una historia emerge de un problema, que es el motor de la narración.

- *Negociabilidad inherente*: aceptamos cierta “negociabilidad” esencial en los relatos, por eso puede haber negociación.

¹³ Tanto este como el resto de los universales vienen en cursiva en el original.

- *La extensibilidad histórica de la narración*: la historia se expande articulada por puntos de inflexión.

2.1.3. El construccionismo social: importancia de la construcción social de las identidades de género

El construccionismo social es una orientación psicológica que forma parte de un planteamiento epistemológico constructivista, con quien comparte la crítica a la concepción empirista del conocimiento y al conocimiento objetivo, así como la comprensión del conocimiento como construcción social situada en un contexto específico.

Ibáñez (1996) afirma que con el construccionismo se pretenden desmantelar algunos supuestos con respecto a la psicología, a saber: el supuesto de que existe una realidad psicológica tal y como es, independiente de nuestras actuaciones; y el segundo, que dice que el modo de aproximarse al estudio de la mente es el método científico, método objetivo porque representa la realidad, también, tal y como es. Pero lo cierto es que nuestros fenómenos psicológicos, según Ibáñez (1996, 331) se construyen a través de nuestras prácticas que son “contingentes, sociales e históricas”, por tanto, la realidad psicológica dependerá de nuestras prácticas socio-históricas; y que si no hay una realidad independiente de las prácticas de conocimiento, es imposible apelar a un conocimiento científico que de cuenta de ella.

Constructivismo y construccionismo difieren en algunos aspectos de este planteamiento. Como hice con el constructivismo, voy a seguir a Cubero (2005) por la claridad de su discurso.

- Para el construccionismo social las descripciones y los relatos construyen versiones del mundo, que “se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él.” (Potter, 1996, citado en Cubero, 2005, 18).

- Desestima la idea de entidades mentales internas. Se centra en analizar las descripciones que se van elaborando en el transcurso de las propias prácticas interactivas, en las cuales las personas generan significados que tienen sentido por y para esas prácticas (Cubero, 2005, 24).

- Prescinde prácticamente del individuo como objeto de explicación. Al construccionismo le interesa el lenguaje como práctica que se estudia en los procesos de interacción (Cubero, 2005, 27). El análisis del discurso es una corriente relacionada con este pensamiento.

El punto de partida del construccionismo social es, por lo tanto, el lenguaje, en concreto el discurso, como acción situada, que se co-construye en la interacción social. Como el lenguaje y su comprensión se generan en las interacciones, proponen analizar esas interacciones, porque cada comunidad tiene una manera de construir la realidad a través de su discurso; se puede afirmar que el conocimiento reside en el discurso (Cubero, 2005). No consideran que el lenguaje sea un canal para transmitir información, sino una actividad que genera significados y el discurso un “modo social de pensar” (Mercer, 1996, citado en Cubero 2005, 94). Cuando tiene lugar una interacción social concreta el discurso se pone a su servicio al recoger las versiones de la realidad que se consideran verdaderas, buenas y reales y que son elaboradas por los participantes en esa situación concreta de interacción. Es decir, las “descripciones producen el mundo que cuenta para nosotros. La realidad se construye a medida que las personas hablan o escriben sobre el mundo y se introduce en las prácticas cotidianas, precisamente, mediante esas categorías y descripciones” (Potter, 1996, citado en Cubero, 2005, 94). Por otra parte, esas descripciones se fabrican en el curso de su producción y no son un reflejo aséptico de la realidad, sino una alternativa –una elección entre otras posibles– para referirse a un hecho. Por eso, el discurso, la narración que emerge de esos intercambios, está cargado de intencionalidad, aunque no siempre de una forma consciente. Los relatos recogen los intereses de las personas en relación

y son dependientes de esos intereses (Cubero, 2005). El discurso tiene naturaleza reflexiva.

El construccionismo aspira a ser una “propuesta de comprensión de la naturaleza humana” (Cubero, 2005, 97), según la autora, comprometida con los procesos psicológicos porque, en definitiva, pretende estudiar el comportamiento humano, pero interesándose por el discurso. Se interesa por cómo se construye a las personas en una comunidad dada.

El construccionismo centra su “análisis en el plano social” (Cubero, 2005, 97). Desde esta perspectiva dotan de una importancia especial a la noción de significado, que se logra gracias a los “esfuerzos coordinados” (Cubero, 2005, 97) de un conjunto de personas en interacción.

El significado se construye “por medio de acciones compartidas en la interacción conjunta” (Cubero, 2005, 98), pero se construye en el propio sistema discursivo en el que se inserta, es decir, en el contexto estrictamente discursivo. Conocimiento y significado son situados. Algunas versiones construccionistas consideran que el significado solo es posible en las situaciones concretas en las que ha sido producido, porque es construido en las redes de relaciones y es imposible desligarlos (los significados) de ese contexto textual. Para comprender el significado habría que tener en cuenta los detalles en que ha sido producido así como la secuencia en que ha sido estructurado. Esta secuencia es fundamental y su organización es la que sirve de andamiaje para la intersubjetividad. “Los enunciados crean el contexto de los nuevos enunciados, andamiando la construcción de una comprensión compartida” (Cubero, 2005, 100).

Hay poca investigación, a juicio de Cubero (2005, 104), de línea construccionista en el terreno educativo. Gergen (1995, citado en Cubero, 2005, 105) propone tres aspectos que habría que tener en cuenta: la difusión de autoridad, la vitalización de las relaciones y la generación de significado en la práctica. Con respecto al primer aspecto, considera que la autoridad ha de

ser analizada como proceso grupal y social. La autoridad de una persona depende de que el contexto específico así lo reconozca y, en la medida en que es un acuerdo social, se da a personas que tiene una posición discursiva concreta. En el contexto escolar, habría que enseñar al alumnado a participar desde una posición discursiva respetada y “a ocupar posiciones discursivas relevantes con las que puedan controlar y orientar el discurso del aula” (Cubero, 2005, 105). Con relación al segundo, que las/os estudiantes participen en una práctica discursiva hace posible el aprendizaje puesto que a través del intercambio con las/os otras/os, a través de la participación en el diálogo, comparten conocimientos. Con relación al tercer aspecto, será necesario promover la generación de significados en el contexto escolar a través de la participación en intercambios comunicativos que tengan continuidad con las actividades significativas que se desarrollan en la comunidad. Es decir, que las prácticas que suceden en el aula tienen que guardar relación con las prácticas que tienen lugar en los contextos de aplicación y que sean significativas para el profesorado y el alumnado.

Según Cabruja (2003), el discurso es constructor de identidades, pero, también, o por ello, de diferencias. Para la autora, las identidades son categorías normativas construidas socialmente. Para comprender la realidad es necesario hacer desplazamientos de interpretación, cuestionar los métodos tradicionales y replantear el sujeto de conocimiento. Ella cree necesario estudiar el discurso en tanto que constructor de diferencia y en tanto que transmisor de ideología. Da cabida e importancia a la realidad relacional.

Para Cabruja (1996), existen intereses políticos en mantener y reforzar el orden social dominante, para lo que van a promover la construcción de unas identidades y la supresión de otras. Si las identidades son construcciones sociales, el yo será concebido no como la esencia de un ser personal, sino como autobiografía y emociones situadas en la realidad relacional, por lo que el individuo será considerado como la manifestación de esas relaciones, de tal modo que tener conciencia de esa construcción nos llevará a plantearnos “que

<<quién>> y <<qué>> somos no es el resultado de nuestra <<esencia>> personal (sentimientos reales, creencias profundas, etc.), sino de <<cómo>> somos contruidos/as en diversos grupos, relaciones sociales” (Cabruja, 1996, 381).

Con relación al género, dice que las categorías dicotómicas del pensamiento de occidente proponen una forma de ordenar el mundo que no es neutra sino que impone desigualdades (Cabruja, 1996, 381). Afirma, apoyando a De Lauretis (1987), que el género es una construcción cultural. Los discursos y las representaciones culturales que se generan a través de los *mass-media*, en las relaciones de la vida cotidiana, o apoyados por el discurso de las diferentes disciplinas potencia la dicotomía de género, algo que no está imbricado en los cuerpos ni existía antes de esta construcción. “Tanto masculinidad como feminidad o el <<yo>> son contruidos socialmente en y a través del discurso. Son estas realidades narrativas las que otorgan significación y estructura a las experiencias” (Cabruja, 1996, 386).

Por tanto, se construye a las personas como mujeres y hombres cuando se les asigna a una entidad dentro de un grupo al tiempo que las diferencia de otros. Esta diferencia de géneros, tanto como la sexual, al dividir a las personas en dos grupos, se erige como un mecanismo de poder y de regulación de unos y otras. El lenguaje, la historia cultural y las formas sociales responden a ese sistema de relaciones de poder y de género.

Meler afirma que la “subjetividad se construye en un contexto sociocultural” (1998, 31), contexto en el que “las *representaciones imaginarias hegemónicas* disputan la producción del sentido a las *representaciones alternativas*” (Meler, 1998, 31).

Cabruja (1996, 374-375) cuestiona la narrativa que se instaura como discurso de verdad; la realidad, porque no olvida que es construida; y el sujeto de conocimiento, esencial y universal. Aboga por el fin de los esencialismos y la fragmentación de la subjetividad; por reclamar la diferencia y poner fin al universalismo; y por el fin de la oposición binaria de la cultura de occidente.

Opinión compartida, con relación a los *Estudios de las Mujeres* por Burin (1998a, 28) quien afirma que estos en la actualidad critican los discursos de la modernidad “a) por ser dualistas (dividen el universo que estudian en sistemas “o...o”); b) por tener criterios hegemónicos acerca de *un* sujeto mujer (“estudiar a *la* mujer”); c) por ser universalitas y totalizadores (al considerar que lo uno representa al todo).”

Cubero (2005) plantea algunas reflexiones críticas sobre el construccionismo. Veamos algunas de esas críticas:

La ausencia del individuo como entidad diferente de las prácticas discursivas.

La explicación desde el constructivismo es un discurso. Si quien investiga no se plantea algunas preguntas y no aparecen en el discurso, entonces no existen.

Si solo se tiene en cuenta el discurso, nos situamos en un presente inmediato por lo que no se tiene una respuesta al papel que juega la experiencia pasada, la historia personal ni la cultura en la construcción de los significados que se aportan al discurso.

Con respecto al ámbito educativo, según la autora (Cubero, 2005, 108), para comprender los fenómenos educativos no es suficiente con describir y explicar una interacción, sino que habrá que explicar el cambio, cómo y por qué cambian las formas de discurso.

A veces se desconocen las reglas sociales o los contextos institucionales en los que se produce el discurso, que son construidas por quien investiga, que construye conocimientos -las reglas cuando no son evidentes- en función de la historia personal.

Cuestiona, finalmente la postura extrema que sostiene que los significados no mantienen su valor de unos contextos a otros.

El construccionismo critica el realismo y el empirismo, sin embargo recurre al empirismo y al realismo del discurso, como algo independiente del observador que puede ser registrado.

2.2. PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Giroux (1999, 173-179) plantea algunos principios para una pedagogía crítica, que surgen del análisis que realiza del modernismo, del postmodernismo y del feminismo.

- Entender que la pedagogía produce conocimiento, pero, también, sujetos políticos. Por eso, la pedagogía crítica debería vincular la educación pública a la democracia crítica, para que las escuelas sean esferas democráticas. Para conseguirlo, se debe formar a las/os educadoras/es en la capacidad crítica de desafiar y transformar la sociedad.

- La pedagogía crítica debe hacer de la ética su preocupación central. Cómo la justicia y la injusticia surgen en determinados contextos, bajo determinadas relaciones y prácticas sociales.

- Centrarse en el tema de la diferencia, entendida, al menos de dos modos: la construcción de subjetividades e identidades se realiza de formas múltiples y contradictorias; y cómo se desarrolla y sostiene en los grupos, en función de factores facilitadores o inhibidores.

- Necesidad de un lenguaje que no reduzca el discurso a lo monolítico, y que contemple “lo contingente, lo histórico y lo cotidiano como objeto de estudio” (Giroux, 1999, 175). Necesidad de reexaminar el conocimiento, atendiendo a sus límites y rechazando que sea únicamente la información que ha de transmitirse a las/os estudiantes. Por tanto, se deben crear prácticas pedagógicas que se caractericen por el “intercambio abierto de ideas, por la proliferación del diálogo y de las condiciones

materiales para la expresión de libertad individual y social” (Giroux, 1999, 175).

- Necesidad de crear nuevas formas de conocimiento y de espacios de producción de conocimiento. La pedagogía debería proporcionar recursos (conocimiento, habilidades y hábitos) para que el alumnado pueda revisar la historia para recuperar su identidad y construir nuevas vidas en pro de la democracia.

- Escepticismo con respecto a la idea de razón que implique revelación de la verdad; cuestionamiento de la objetividad en pro de “epistemologías parciales que reconocen la naturaleza histórica y socialmente construida de sus propias pretensiones y metodologías de conocimiento” (Giroux, 1999, 177).

- Necesidad de valorar las alternativas, a través de un lenguaje crítico y de posibilidad.

- Necesidad de desarrollar una teoría que contemple a las/os maestras/os como “intelectuales transformadores” (Giroux, 1999, 178), “involucrados en la invención de discursos críticos y de relaciones sociales democráticas” [...] e inventar “lenguajes que les proporcionen espacios a ellas/os y a sus estudiantes para pensar de nuevo sus experiencias en términos que nombren las relaciones de opresión y ofrezcan también maneras de superarlas” (Giroux, 1999, 179).

- Dar importancia a la voz, punto de articulación entre lo personal y lo político, que permita denunciar la discriminación personal, pero, también teorizar para comprender las estructuras que la hacen posible y la sustentan (Giroux, 1999, 179).

Según Gore (1996, 55), la perspectiva de Giroux “se centra más en la articulación de un “proyecto pedagógico” que de una “práctica pedagógica””.

Ellsworth (1999, 58-65) cuestiona la pedagogía crítica, que, a su juicio, se plantea como objetivos: la democracia crítica, la libertad individual, la justicia

social y el cambio social: una esfera pública caracterizada por una ciudadanía crítica. La pedagogía crítica pretende ser una educación contra la opresión; pero, poner en práctica sus discursos puede generar las mismas represiones que trata de cuestionar, por ejemplo, las relaciones de dominación en las aulas. Se afirma que la pedagogía crítica es política, sin embargo, según la autora, no se han realizado investigaciones que traten de descubrir si se modifican las relaciones de poder, tanto en las escuelas como fuera de ellas. Aunque la pedagogía crítica parte de la idea de que las relaciones profesorado/alumnado son racionales, en la experiencia de la autora esta idea queda en entredicho, porque la/el pedagoga/o es quien pone la regla de la razón; porque es un mito que la razón sea universal; y porque lo racional excluye, y entre otras exclusiones, se encuentran las mujeres. En definitiva, la pedagogía crítica no va a dar herramientas para criticar al sistema que representa. Las/os docentes van a desarrollar relaciones de autoridad con el alumnado, mientras que las/os teóricas/os no logran encontrar fórmulas para reestructurar estas relaciones de poder; y crear la ilusión de igualdad, dando voz al alumnado y desarrollando estrategias de empoderamiento, deja sin cuestionar la naturaleza de esta relación, según la autora.

Si se quiere aplicar lo que Lather (1999, 106) denomina “pedagogía deconstructiva”, debemos olvidar los discursos coercitivos, y tratar de “construir relaciones en el aula que engendren una confrontación fresca con valores y significados, y no demostrar a las y los estudiantes su ignorancia [...] en donde la charla autoritaria cierra la comunicación” (Lather, 1999, 107). Se puede desconstruir la autoridad, rastreando sus efectos y analizando cómo la autoridad está constituida y es constituyente.

El interés del capítulo de Lather (1999) radica en otra forma de investigar y de narrar lo investigado; una forma muy personal, pues la investigadora forma parte de lo investigado, que lo conoce de primera mano; y donde su “especificidad configura profundamente el proceso y el producto de la

investigación” (Lather, 1999, 90). El resultado es una “historia” de producción y organización de significado propios.

Orner (1999) cuestiona el poder y la autoridad de las y los docentes, desde una perspectiva posestructuralista feminista. Afirma:

“Los y las docentes que nos preocupamos por cambiar las relaciones de poder injustas, debemos continuamente examinar nuestros presupuestos acerca de nuestras propias posiciones, las de nuestros/as alumnos/as, los significados y usos de la voz de el y la estudiante, nuestro poder para convocarlos/as para que hablen, y nuestro muchas veces no examinado poder para legitimar y perpetuar relaciones injustas o en nombre del empoderamiento de el y la estudiante.” (Orner, 1999, 121).

Los términos duales (alumnado/profesorado, en este caso), que se construyen como opuestos, se utilizan para justificar y naturalizar las relaciones de poder (Orner, 1999, 122).

Con relación a la voz de las y los estudiantes, Orner (1999, 122-126) afirma que, en realidad, les damos la voz bajo el presupuesto de que son coherentes, conscientes y de que son capaces de elaborar discursos articulados; sin embargo, las personas, incluidas las docentes y las estudiantes, estamos sujetas a cambio; también se cuestiona que la voz de las y los estudiantes sea realmente referencial, en la medida en que se produce en contextos limitantes: relaciones de poder, la institución, la historia de la formación del grupo, las ideologías, etc. Afirma de forma crítica que, si damos la voz a los estudiantes, y la estudiamos, ya deberíamos conocer la propia.

Plantea la necesidad de reflexionar sobre aspectos que se dan por sentado, uno de ellos, la “expresión de poder disciplinario” (Orner, 1999, 127), y que se evoque “al poder como productivo y presente en todos los contextos, y como regulador de todos los discursos e interacciones sociales” (Orner, 1999, 127). El poder disciplinario no encaja con una visión feminista de las aulas, “como lugares igualitarios en donde el poder se dispersa y comparte entre todos” (Orner, 1999, 128). Pero en definitiva, las y los docentes no dejan de

estar, como bien dice Orner (1999, 131), “por encima de sus estudiantes y los/as guían en su lucha por un “empoderamiento personal” y una “voz”.”

Para Gore (1996, 20-33), las pedagogías radicales son casi marginales en las universidades. Trata de hacer una comparación entre pedagogías críticas y feministas; pese a la ausencia de relaciones entre ellas, comparten algunos aspectos: todas se preocupan por mejorar las condiciones de las personas, son relativamente marginales con respecto a los discursos dominantes y, al menos en parte, constituyen discursos de regulación social. Propone algunas semejanzas. Ambas 1) tratan de hacer hincapié en la experiencia y la voz del alumnado; 2) pretenden la transformación social, potenciando a los individuos y a la sociedad; 3) reconocen la autoridad del profesorado, y la contradicción entre la idea de autoridad y la de emancipación; 4) tratan de erradicar diferentes formas de opresión a través de la vinculación a movimientos políticos; 5) y sugieren prácticas de aula similares. Siendo ambas pedagogías para la reflexión, el pensamiento y la crítica, a la autora le preocupa que corren el peligro de convertirse en norma o ley cuando se presentan de forma fija. Los discursos de ambas pedagogías proponen teorías y estrategias para poner en marcha una escuela democrática y emancipadora.

Aunque, según Gore (1996, 51), se pueden distinguir dos tipos de pedagogías feministas, las que se producen en la universidades -los estudios sobre las mujeres- y las que se preocupan por la educación, ambas, en las aulas proceden de forma similar, caracterizándose sus compromisos pedagógicos por la importancia que otorgan “al aprendizaje activo y compartido, mediante la experiencia, y a una ética de atención al individuo”, ambas se interesan por “la experiencia, la voz y la potenciación profesional” (Gore, 1996, 52).

Kramer-Dahl (1999, 229-239) cuestiona las pedagogías críticas porque, pretendiendo formar en la conciencia crítica y dar voz a las personas marginadas, podríamos estar contribuyendo a la marginación y estigmatización

que tratan de erradicar al reducir las demandas para con estos grupos; conducen a intervenciones necesarias pero limitadas, porque si bien cuestionan las relaciones asimétricas del aula –poder y saber- no operan en el discurso institucional académico; tampoco acceden a una crítica y un análisis de la cultura, por lo que, en realidad contribuye a reforzar las estructuras ideológicas; se puede concebir al alumnado en el papel tradicional de “aprendiz como una especie de hoja en blanco” (Kramer-Dahl, 1999, 232); se incurre en la ficción de considerar la clase como democrática, olvidándose de que la autoridad la posee el profesorado, quien determina qué experiencias son las relevantes y las correctas, administrando las voces y los silencios; se olvidan los riesgos de desestabilización de su vida cotidiana, amenazando su estatus quo sin ofrecer a cambio una seguridad; y se sobreestiman los potenciales transformadores. Finalmente, se pretende dar espacio a sus experiencias y a sus voces, pero no se les facilitan los contextos y las posibilidades dialógicas para hacerlo, porque nos movemos y les hacemos mover en un “discurso de autoridad, impuesto y recitado”¹⁴.

2.3. ÁMBITO EDUCATIVO

Uno de los ámbitos donde los cambios se reconocen como indiscutibles es el educativo. Sin embargo, a pesar de los avances, “persisten algunas problemáticas de discriminación y exclusión social que se manifiestan en formas más sutiles” (Burin, 1998c, 292). No olvidemos que, como afirma Lee Bartky (1999, 28), las aulas son también lugares donde se constituye la subjetividad femenina, pues a las clases no llegamos con ella completamente elaborada.

La educación es una de las instituciones sociales más importantes, donde hombres y mujeres nos convertimos en seres humanos. Como institución

¹⁴ Entrecorillado en el original. (Kramer-Dahl, 1999, 239).

social, cambia con el tipo de sociedad, no teniendo un fin único ni permanente. Es una institución social compleja, resultado de la interacción de diferentes fuerzas sociales que no actúan, necesariamente en el mismo sentido ni de forma explícita. Pero es una institución desde la que se “transmite un saber que reproduce un orden social jerarquizado y centralizado” (SUENS, 1999, 27), un saber que no considera a las mujeres “como objetos de conocimiento, concede la categoría de universalidad a las producciones de algunos varones y convierte las diferencias en dicotomías” (SUENS, 1999, 27).

A pesar de que en el contexto universitario español, incluida la Universidad de Burgos, se matriculan más alumnas que alumnos, su distribución en las diferentes ramas del saber y en los distintos tipos de estudios es muy desigual. “Sigue habiendo una selección de las carreras tendentes a conducir a las futuras licenciadas hacia puestos de trabajo de menor consideración social y peor remunerados” (Fresno y García de León, 2002, 254). Según las autoras citadas, que no haya mujeres en los puestos de prestigio que sirvan de referente a las alumnas incide negativamente en sus opciones de futuro.

Las mujeres se matriculan en carreras donde se desarrollan prácticas consideradas femeninas (infancia, enfermería), relacionadas con los cuidados a las personas, con la atención social o lo humanístico (Bonilla y Martínez-Benlloch, 2000; Tapia, Lara y Guijo, 2000), por lo que se puede hablar de “segregación en las carreras profesionales y las mujeres siguen siendo mayoría en las que más se acercan a sus funciones tradicionales” (Alberdi, 2000, 222).

Según Simón (2003, 102), las alumnas “desean sobre todo tener éxito en sus relaciones afectivas y personales: amorosas, amistosas y familiares. Y en ello invierten. Y así se espera de ellas”. Una de las explicaciones que ofrece Burin (1998c) al respecto es que en el imaginario social y en la subjetividad de las mujeres aún se percibe que su proyecto vital gira en torno a la formación de la familia, mientras que su inserción laboral es algo secundario, siendo su carrera principal la de la maternidad; rol maternal que, a juicio de Simón (2003),

es un valor en alza, incrementándose su importancia así como sus exigencias, que no es criticado sino “reforzado y ampliado.”

Aunque, según el informe de la CRUE (San Segundo, 2002, 37), las mujeres aprueban con más frecuencia que los hombres, repiten curso en menos ocasiones y obtienen mayor rendimiento académico, no existe un correlato laboral y social del incremento de las mujeres en la educación.

A pesar de las sutilezas discriminatorias que existen en el sistema educativo, es el contexto donde las mujeres, a juicio de Fernández Enguita (1997), están menos discriminadas y donde reciben un trato más igualitario. La escuela sería, en realidad, un paréntesis de igualdad entre dos desigualdades: una anterior y paralela, la familia, y la otra posterior, el trabajo. Para el autor citado, la escuela ha sido forjada a medida de los hombres (blancos y de clase burguesa) y la incorporación de las mujeres (así como de las minorías) se hace en desventaja, lo que hace, además, que se encuentren en distinta posición ante y en relación con la institución escolar. Sin embargo, la feminización de la enseñanza ofrece, a su juicio, ejemplos a las niñas de mujeres en otros papeles extradomésticos y, como se ha dicho antes, uno de los contextos más igualitarios para las mujeres, para quienes su permanencia en la docencia es resultado de estrategias individuales activas en contextos relativamente favorables. Esta opinión es parcialmente compartida por Lee Bartky (1999), quien asumiendo prácticas discriminatorias en las aulas, afirma que “no debemos de perder de vista que la clase quizá sea el espacio público más igualitario en el que pueda estar cualquier mujer en nuestra sociedad.” (Lee Bartky, 1999, 218).

Contrariamente a la opinión de Fernández Enguita, comparto la opinión de Simón (2003) al considerar que no hay equivalencia de las niñas ni mujeres en la escuela ni en la universidad. Y pese a la feminización del mundo educativo el androcentrismo imperante no ha dejado de existir:

Como ejemplo de no neutralidad diré que he observado en cuatro encuentros recientes de intelectuales (creadores de artes escénicas, antropólogos-sociólogos, educadores por la diversidad, cursos

multidisciplinares de verano), la ausencia alarmante de mujeres ponentes o de temas relativos al género o a las mujeres, precisamente en campos del conocimiento humano en los que hay cantidad de estudiosas, investigadoras o profesoras. Ellas ya tienen sus <<estudios de las mujeres>>. La cultura las sigue ignorando, cuando no penalizando por dedicarse a los estudios de las mujeres o de los géneros. Esta es una de las razones por las cuales no se conocen ni divulgan sus hallazgos ni pasan a los contenidos ni a los objetivos de los proyectos curriculares (Simón, 2003, 96-97).

2.3.1. Posibilidades de cambio en el ámbito educativo

La pedagogía de la igualdad pretende contribuir a la construcción de una educación democrática (Pinto y Henriques, 1999, 9). Para Pinto y Henriques quienes, entre otras muchas autoras, plantean la necesidad de introducir la formación relacionada con el género en la formación del profesorado, lo importante en este proceso es que el alumnado esté motivado para analizar el proceso pedagógico y la organización escolar desde la perspectiva de género. Como es un tema que pone en cuestión valores personales arraigados, con específicas implicaciones sociales resulta fundamental un trabajo de discernimiento individual a partir de una serie de actividades que promuevan la conciencia, la búsqueda y la necesidad de propuestas de cambio.

En este proceso habría de aplicar, según Pinto y Henriques (1999, 33), estrategias innovadoras. Como, a juicio de Subirats (1995, 63), no es suficiente con explicar, se requieren metodologías que pasen por una "toma de conciencia personal", por una reflexión sobre los propios referentes que, para Cid y otros (2001, 142), no es sino un "proceso de < darse cuenta >", que lleve al alumnado a observar su propio comportamiento, utilizando "pedagogías que centradas en la interrogación, en la duda, en el cuestionamiento del orden social establecido y de los sistemas de valores que lo legitiman, sean capaces de ofrecer al alumnado o educandos/as la posibilidad de elección y la configuración de su propio sistema de valores" (Cid y otros, 2001, 139). El cambio solo será posible si previamente hay una sensibilización, o lo que es lo mismo, si antes se ha generado la necesidad de cambio, según Bonal (2001),

quien considera que “mostrar” el sexismo dotando de instrumentos y organizando el trabajo beneficia la toma de conciencia, pero que la implicación personal es el mejor instrumento de sensibilización y concienciación. Es necesario, para Bosch y Ferrer (2002a, 240-241), “plantear alternativas realmente novedosas y creativas, si no corremos el riesgo de ser fácilmente fagocitadas por la propia inercia universitaria y su estructura conservadora y jerarquizada”. Dar voces a las mujeres, con lo que se contribuye a “presentar otras voces y otras visiones que tradicionalmente han sido ocultadas en la construcción del conocimiento didáctico” (García Colmenares, 1999, 125), puede erigirse en una alternativa para evitar invisibilizar nuestras aportaciones, así como para cuestionar el conocimiento dado de una vez por todas.

La pretensión es construir un modelo de persona que trascienda el corsé del género y facilite su desarrollo integral, superador de la jerarquización sociocultural de género (Salas, 1997, 125; 1998, 41), porque, según Puleo (1998, 184), “los estereotipos de género reducen las potencialidades humanas a dos conjuntos de características y aptitudes polarizadas y contrapuestas (femeninas y masculinas)”. Construir este modelo de persona requiere profundas transformaciones y un replanteamiento del propio modelo cultural (Salas, 1997, 125; 1998, 41).

Este trabajo, para Subirats (1995, 61), empieza en las Universidades rescatando a las mujeres “*innominadas*”, quienes pese a carecer de un nombre reconocido no han dejado de hacer contribuciones imprescindibles a la cultura. Por tanto, el trabajo empieza primero en las universidades, luego en las escuelas y en la sociedad para permitir una transformación de las relaciones entre las personas y la erradicación de las desigualdades por razón de género. “La persona es el fundamento de toda acción educativa, por lo que es imprescindible formular qué imagen tenemos de esta y cómo se va a formar” (Salas, 1998, 42). Por otra parte, para Salas (1998), la educación permite a la persona realizarse en su dimensión individual y social, lo que, a mi juicio, repercutirá en la sociedad, puesto que las personas formadas bajo una

concepción de integridad e igualdad, restituirán o al menos lo intentarán cuando se incorporen al medio social, las enseñanzas así aprendidas.

La universidad, según Moreno y otras (1999), ha de estar en consonancia con los cambios sociales. El éxito de su función dependerá de su capacidad para conectarse con la realidad actual, de predecir escenarios futuros y formar para ellos, y orientar la formación según las necesidades sociales. Esto lo conseguirá capacitando al alumnado y al profesorado. Uno de los aspectos en que puede hacerlo es en la no discriminación y en la consecución de la igualdad de oportunidades, pues, además de estar lejos de conseguir la tan cacareada igualdad, ahora queda recogido en la legislación universitaria.

El papel del profesorado resulta fundamental, porque una ausencia de intervención contribuye a la marginación de lo femenino (Moreno y otras, 1999). Si, como dicen las autoras antes citadas,

“consideramos que con nuestra acción educativa debemos formar personas reflexivas, críticas, solidarias, etc., debemos incorporar a los contenidos explícitos todos aquellos aspectos que, por su negación, están contribuyendo a situaciones de marginación de la mujer, en particular; y en general, de todos los valores relacionados con la cultura femenina” (Moreno y otras, 1999, 305).

Sin embargo, este proceso, afirman García Colmenares y Alario (2000, 266), no estará exento de barreras y resistencias, puesto que el alumnado llega a las aulas con una serie de teorías implícitas sobre la docencia, el género y lo que como hombres y mujeres nos compete desempeñar en esta sociedad, lo que a juicio de estas autoras dificulta ver la discriminación (García Colmenares y Alario, 2000, 257). Tampoco al profesorado le resulta fácil, porque, para admitir los cambios que se derivan de las innovaciones, cambios que, a su vez, han de ser “comprendidos, aceptados o deseados” (Moreno y otras, 1999, 304), se requiere haber sido formadas.

2.3.2. Resistencias al cambio en el ámbito educativo

Las resistencias son el rechazo, la oposición a las innovaciones e incluso la aversión al cambio, así como la aplicación de medidas defensivas contra él. En este caso, referidas al género. Estas resistencias pueden encontrarse en diferentes ámbitos, lo que puede dificultar la conquista de la igualdad. Centrándome en el educativo, las resistencias afectan tanto al alumnado como al profesorado (Fuentes-Guerra, 1999); también, a la institución.

Fernández Villanueva y otras (2003, 18) definen las resistencias como “obstáculos sociales que han sido interiorizados y operan desde dentro de las mujeres retrasando o dificultando el alcance de algunas metas o la liberación de algunos obstáculos”, pero insisten en que no es un rasgo psicológico propio y específico de mujeres. Son, más bien, actitudes de ellas que no hacen sino ponerse a sí mismas un freno interno. Por lo tanto, no es más que una “interiorización de actitudes desigualitarias” (Fernández Villanueva y otras, 2003, 366) que, junto con las barreras sociales, dificultan y ralentizan el camino hacia la plena igualdad. Descubren distintos tipos de resistencia, que analizan a lo largo de su trabajo: el conformismo, el individualismo, la culpabilización y la naturalización de las diferencias (Fernández Villanueva y otras, 2003, 384-389).

- Conformismo con el estado de cosas: subyace una percepción demasiado positiva de la igualdad y de las conquistas. No consideran que haya que seguir luchando puesto que las diferencias existentes desaparecerán de forma natural y espontánea con la educación; como, además, consideran naturales las diferencias existentes, rechazan la idea de la acción positiva.

- Individualización de logros: Creen que tanto los logros como los fracasos son obra de las capacidades personales. Se cree que la consecución de metas es mérito propio; por tanto, se acompaña de una importante autoexigencia, alta evaluación personal, gran disponibilidad para el trabajo, lo que tiene como consecuencia la renuncia o

postergación de la maternidad, participando de una mentalidad próxima a la del empresariado.

- Biologización de las diferencias: Si hombres y mujeres somos biológicamente diferentes es natural que se deriven otro tipo de diferencias, es la idea que subyace a este tipo de resistencia. Idea, por otra parte, que se aplica a todos los ámbitos de la vida. En realidad conecta con los estereotipos de género tradicionales.

- Culpabilización: de otras mujeres o de una misma; se extiende, también a todos los ámbitos de la vida. Culpabilizar a otras mujeres es una práctica que divide a las mujeres, generando desconfianza y rompiendo la solidaridad entre ellas.

En el ámbito educativo, tras años de docencia de preocupación por sensibilizar al alumnado y por poner de manifiesto las desigualdades entre mujeres y varones, se van percibiendo cambios; cambios, sin embargo, lentos porque encuentran, en la práctica, barreras. Bonal (2001) afirma que en el contexto escolar se producen resistencias al cambio. Por ello creo, con García Colmenares y Alario (2000), y como he señalado antes, que es necesario continuar con los esfuerzos para desenmascarar las desigualdades, porque existen barreras y resistencias entre el alumnado, el profesorado y la institución. Algunas de ellas quedarán de manifiesto a lo largo de este trabajo de investigación. Tampoco se debe, de ningún modo, perder de vista que la identidad personal la construimos en un entorno en estrecha interdependencia con la sociedad.

Existen resistencias y barreras a la lucha por la igualdad de oportunidades en el terreno educativo. Estas adquieren, además de las señaladas por Villanueva en el ámbito social, diferentes manifestaciones. Hay quienes afirman que el tema de la igualdad de oportunidades “no es central” o “ya está superado” (García Colmenares y Alario, 2000, 262); los hay que minimizan “la importancia de las perspectivas de género en la formación del profesorado”, y

hasta quienes “consideran que existe una excesiva insistencia.” (García Colmenares y Alario, 2000, 253). La “venta de la igualdad”, la que se pretende desgarrar con este trabajo, se considera otra forma de “opacidad” (García Colmenares y Alario, 2000, 264).

2.3.2.1. Resistencias entre el alumnado

Según Moreno y otras (2002, 2), entre el alumnado de primaria y secundaria se observan actitudes y comportamientos que denotan una valoración social más positiva de los varones y de lo masculino. Quizá porque, y de acuerdo con Simón (2003, 99), a través del currículo oculto, en la escuela se enseña lo de los varones –superiorizados- y no se enseña lo de las mujeres –inferiorizadas-. A ello se añade que las chicas que han sido educadas con chicos y como chicos no consideran necesaria ninguna lucha para mantener los logros alcanzados y para conseguir que las tareas femeninas alcancen prioridad política y económica, porque piensan que los cambios y el reconocimiento vendrán con el tiempo (Simón, 2003). Hecho que naturaliza e invisibiliza las conquistas de los movimientos feministas (Valcárcel, 2002) y que supone un conformismo con el estado de las cosas, utilizando el término de Fernández Villanueva y otras (2003).

En educación superior, Lather (1999) investiga sobre las resistencias del alumnado a los llamados currículos liberadores. Pretendiendo ayudarles a ser críticos, estaríamos forzándoles a un cambio –modificación de conciencia- al que se resisten. En su trabajo encontraron las siguientes resistencias: “conflicto con las creencias religiosas, pensar que el material se presentaba de manera unilateral, hasta una sensación de que la perspectiva que se expone en la clase invalida la propia vida” (Lather, 1999, 97), cierta desorientación y un no querer saber.

Orner (1999) también se pregunta cómo entender las resistencias del alumnado a una educación diseñada para su liberación. Aunque considere que

no se puede siempre interpretar el silencio como resistencia, cita a Shor (1980, en Orner, 1999, 132), quien lo interpreta como una forma de defensa o de resistencia, pues impide conocer lo que piensan o sientan las/os estudiantes; al tiempo, evita que se utilice en su contra.

Espinar y Ríos (2002) realizaron un estudio en la Universidad de Alicante y concluyen, entre otras cosas, que en las universidades se percibe igualdad, aun cuando la discriminación es una realidad. Una de las razones que apuntan es que el rol de estudiante en la representación social de las universidades tiene una gran importancia. La primacía del rol tiende a igualar a hombres y mujeres. Situación que, a juicio de los autores, se ve reforzada por la idea de que la universidad es un contexto de igualdad.

Fuentes-Guerra en su tesis doctoral analiza las resistencias manifestadas por el alumnado universitario, en concreto sobre la necesidad de ser formados sobre aspectos de género. Algunas razones esgrimidas por el alumnado en contra de esa formación son: “no hay problema... no hay necesidad... no es el lugar” (Fuentes-Guerra, 1999, 211). La frecuencia de las razones se ordenan de la siguiente manera; 1) no hay necesidad, en realidad se piensa que los aprendizajes sobre género son consustanciales a la vida misma; 2) no hay problema, lo que constituye lo que Fuentes-Guerra (1999, 213) denomina una “idealización”, no es sino una consideración de que no existe discriminación, y que pone de manifiesto la “venta de la igualdad”; 3) la facultad no es lugar para tratar estos temas, deberían ser tratados en la familia.

Webber (2005), realiza una investigación para analizar las resistencias del alumnado de una universidad de Canadá hacia los contenidos feministas de los cursos. En primer lugar, encuentra que la consideración de que el conocimiento racional y universal (masculino) es el verdadero conocimiento en detrimento de un conocimiento más contextual y sesgado, pues se considera fruto de la experiencia personal y una opinión, es una práctica arraigada en el contexto académico. En su artículo describe dos tipos de resistencia: uno más sutil y otro más evidente. Como ejemplos de resistencia sutil encuentra la falta de

respeto al profesorado, hacer ruidos en la clase, o el lenguaje corporal: movimientos de ojos, brazos cruzados, expresiones de mal humor, risas, que, en definitiva, hacen que el profesorado se sienta ridículo. Entre las resistencias más evidentes, que no generan dudas sobre su interpretación, aporta: comentarios ofensivos de los alumnos varones, aunque no solo de ellos, que van incrementado a lo largo de la clase; el rechazo a los resultados de investigaciones que juzgan como despectivos hacia los varones; el cuestionamiento de la legitimidad del conocimiento desde la perspectiva feminista; el sentimiento de incomodidad ante un material que contradice su comprensión del orden social; además de las críticas al profesorado en el aula, atacan e insultan a sus compañeras fuera del aula. En realidad, los chicos que manifiestan tales resistencia se convierten en “representantes” y “defensores” del androcentrismo, pues esa actitud no es sino una demostración de poder.

2.3.2.2. Resistencias entre el profesorado

En este contexto, el profesorado también realiza una discriminación de forma inconsciente aunque crea que no la está ejerciendo, incluso el alumnado de las facultades de ciencias de la educación percibe la existencia de sexismo en el ámbito educativo, en la familia, en sus relaciones así como en la sociedad (Padilla, 1998; citado en García Colmenares, 2000, 49).

Según Moreno y otras (2002, 2),

“si los/as docentes, y aún más quienes formamos a futuros maestros y maestras, no tenemos en cuenta estas situaciones de marginación en la educación a través de un proyecto educativo más justo e igualitario, estamos contribuyendo a la marginación de las mujeres y a consolidar relaciones de dominación, desigualdades e injusticias sociales”.

Por ello, “desvelar sexismo y androcentrismo emboscados es una tarea apasionante y motivadora donde las haya y un objetivo educativo de primer orden” afirma Simón (2003, 100).

La reflexión sobre el propio quehacer cobra aquí toda la intensidad y alcanza toda su magnitud, porque reflexionar y cuestionar nuestra práctica educativa nos facilitará otra forma de mirar. Quienes tienen esa destreza de mirar, pueden ver “mucho más, mucho más allá y con mucha mayor riqueza la realidad que observan y de la que opinan”, según Simón (2003, 100), de tal modo que la mitad del mundo –las mujeres- quedan al descubierto; al margen de permitir “analizar de manera sistemática nuestra concepción del conocimiento y la cultura; desde qué prisma lo transmitimos, haciéndonos conscientes de sesgos como el clasismo social, el etnocentrismo, y el androcentrismo” (García Colmenares y Alario, 2000, 259).

Sin embargo, el profesorado no siempre está dispuesto a realizar esta tarea y manifiesta tantas resistencias como el alumnado. Fuentes-Guerra en su tesis doctoral también analiza las resistencias entre el profesorado. Entre los argumentos que aportan quienes reconocen las resistencias, Fuentes-Guerra (1999, 217) descubre los siguientes: “las quejas relativas a los aspectos de forma, la idealización en el análisis de la actual situación social, las contradicciones y temores ante la inclusión de los estudios de género en ámbitos académicos, y los aspectos personales y las contradicciones que genera el tratar estos temas”.

En el bloque que ella llama “aspectos de forma” recoge la negativa del profesorado a la manera de tratar temas de género en el contexto escolar y que, en realidad, es la cara externa del concepto. Los argumentos que se utilizan bajo este epígrafe “manifiestan las dificultades y resistencias que el profesorado expresa para valorar el significado del concepto de género, su verdadero sentido y utilidad, basándose solo en la cara externa que presenta, en lo que los demás, y el conocimiento vulgar, se permiten opinar sobre él.” (Fuentes-Guerra, 1999, 225): la beligerancia, la radicalidad, considerarlo tema de mujeres, ridiculizarlo, considerar que está de moda o insistir en los formalismos lingüísticos, son algunos ejemplos de resistencias en esta categoría.

En el bloque relacionado con la realidad social analiza “los argumentos de resistencia a la consideración del pensamiento de género” (Fuentes-Guerra, 1999, 254), cuestionándose acerca de la influencia de la variable género en los cambios sociales.

Por lo que respecta al bloque sobre la inclusión de los estudios de género en el ámbito académico, se consideran las dificultades de entender que el género puede ser una categoría científica; se evalúan los riesgos que se valoran como importantes, entre ellos la falta de fundamentación teórica, el adoctrinamiento o la contaminación científica, así como sus repercusiones en las aulas; y se analiza cómo se hace y las áreas que deben hacerlo.

En el bloque donde se recogen los factores personales se incluyen “todos aquellos argumentos que expresan el temor y el desconcierto personal que supone al profesorado el tratar estos temas en el ámbito educativo.” (Fuentes-Guerra, 1999, 222).

La investigación relacionada con la “Docencia en materia de género en el Espacio Europeo de la Educación Superior” (Suárez y otras, 2008) que está llevando a cabo un equipo interuniversitario y multidisciplinar, formado por una amplia mayoría de mujeres, procedentes del campo de las Ciencias Sociales y Humanas pone de manifiesto la existencia de lo que podrían considerarse algunas resistencias entre el profesorado. Ellas no las identifican como tales, sino que hablan de tensión y de falta de consenso. A saber: observan una tensión evidente para incluir asignaturas de género en los nuevos planes de estudio, así como una falta de consenso en el modo de poner en práctica, debatiéndose entre la fórmula de asignatura específica o como perspectiva de género en cada programa.

2.3.2.3. Resistencias en la institución.

Bonal (2001) ha señalado que el sexismo actualmente es sutil, invisible e inconsciente. La “*opacidad del género...* se constata en la escasa preocupación

de las autoridades académicas por la eliminación de sesgos y estereotipos sexistas todavía existentes” (García Colmenares y Alario, 2000, 260). Por sexismo opaco, García Colmenares (1999) entiende que, una vez desaparecidas las discriminaciones flagrantes y aceptada la igualdad formal, las manifestaciones sexistas que todavía existen aparecen como naturales.

Por otra parte, el modelo educativo que, al día de hoy, permanece es el masculino universal (García Colmenares, 1999), que conlleva una construcción asimétrica y jerarquizada de la idea de ser mujer y hombre. Pero, para las mujeres educadas en la escuela mixta resulta complicado “destilar los componentes excluyentes para ellas” (Simón, 2003, 101), puesto que se les ha educado en un conocimiento pretendidamente neutro y universal que, por cierto, según la autora, ellas, como excelentes alumnas, han aprendido bien.

Según Simón (2003), la puesta en marcha de la coeducación requiere incluir en el currículo los conocimientos relativos a las mujeres, ejercer una práctica profesional docente no sexista y, finalmente, un cambio metodológico; pero, lamenta que no será posible extenderla y generalizarla “sin la formación inicial y permanente de profesionales”[...] “Por eso ha de impregnar también los currículos de enseñanza superior y profesional, para que quienes programan o imparten enseñanzas puedan partir de estos nuevos conocimientos, paso fundamental en la eliminación del sexismo.” (Simón, 2003, 105).

Con relación a la institución universitaria, se reconoce la existencia de barreras institucionales que dificultan el desarrollo de las mujeres, sobre todo entre el profesorado, pero no solo. Van Anders (2004), en un estudio con estudiantes de la Universidad de Ontario, entre otras conclusiones subraya que la falta de guarderías y la desigualdad en las bajas paternales –ambas barreras relacionadas con la crianza- así como la hipermovilidad –barrera relacionada con la movilidad- constituyen barreras institucionales sistemáticas responsables de que más mujeres que hombres se aparten de la universidad.

Junto a las barreras relativas a la crianza, Nicolson (1997) incluye la carencia de asesoría y de redes de apoyo, y la carencia de modelos de referencia entre lo que llama “*barreras estructurales visibles*”¹⁵ (Nicolson, 1997, 140) que afectan a las mujeres en las instituciones. Guil (2002b, 2002c) encuentra en la Universidad de Sevilla, entre otras barreras, que las mujeres están sometidas a la falta de redes de apoyo y respaldo, mientras que Fresno y García de León apuntalan la idea de que la ausencia de referentes femeninos incide de forma negativa para las mujeres que aspiran a progresar (Fresno y García de León, 2002).

Existen otras barreras menos evidentes “*barreras invisibles*”¹⁶ e “*impacto psicológico inconsciente*”¹⁷ en términos de Nicolson (1997, 140), “*discriminaciones ocultas*” en palabras de García de León (2003, 11). Entre ellas podemos enumerar los prejuicios, los estereotipos sexistas, las creencias, las redes exclusivas de varones, la existencia de áreas de conocimiento más marcadamente masculinas, la influencia del sistema patriarcal sobre la motivación de las mujeres y sobre su autoestima, o la tensión entre lo profesional y lo femenino (García de León, 1990, 2003; Guil, 2002b, 2002c; Nicolson, 1997). García Colmenares y Anguita (2003, 54), incluyen entre las barreras invisibles el *techo de cristal*, para quienes las barreras -sean visibles o invisibles, estructurales o inconscientes- son procesos discriminatorios que hacen imposible un desarrollo en igualdad de condiciones de la vida académica y profesional.

Concluyo, con Moreno y otras (2002, 7), afirmando que es necesario un “análisis crítico de la realidad en la que se desarrolla la vida escolar, para así encontrar caminos nuevos de acción y lucha contra esa discriminación”.

¹⁵ Palabra cursiva en el original.

¹⁶ Ídem.

¹⁷ Ídem.

Debo recordar que el proceso de conocimiento es un proceso de construcción en un marco histórico y cultural. No es neutro. También los seres humanos somos un producto sociohistórico. A las mujeres se las ha estudiado desde distintas perspectivas y se las ha construido bajo los paradigmas de diferentes ideas. Pero, ahora, las mujeres, en tanto que sujetos, y no solo como objeto, de investigación, también están construyendo su propio discurso (Izquierdo, 1998). Como mujer, me apunto a la construcción de este discurso.

PARTE II

1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación cualitativa es una perspectiva de investigación en auge, alternativa al enfoque positivista. En la tradición de la investigación educativa se identifica como paradigma interpretativo, contrapuesto al positivista (Sandín, 2003, 30). No hay una única forma de hacer investigación cualitativa, sino una diversidad de enfoques que comparten una serie de características, si bien, existe un acuerdo generalizado en considerarla un proceso de interpretación de la realidad (Rodríguez, Gil y García, 1996; Eisner, 1998; Bolívar y otros, 2001; Wiesenfeld, 2000; Sandín, 2003; Cala y Trigo, 2004). Se trataría de dar sentido a los datos narrativos (Cala y Trigo, 2004).

La metodología cualitativa cuestiona la existencia de una realidad objetiva, la objetividad como forma privilegiada de acceder al conocimiento y la neutralidad científica, considerando la realidad como significados construidos por las personas en función de experiencias contextualizadas; cuestiona, asimismo, el papel de las personas que investigan en la metodología cuantitativa, planteando un rol diferente para ellas y una relación diferentes con quienes participan en la investigación (Stake, 1999; Wiesenfeld, 2000; Bolívar y otros, 2001).

Hay que reflexionar sobre las cuestiones epistemológicas que fundamentan la utilización de un tipo de metodología de investigación, que estará en función de la(s) postura(s) teórica(s) defendida(s) (Parra, 1998). La utilización de metodología cualitativa en los estudios de género permite incorporar al dominio científico aspectos que se han atribuido a las mujeres como lo personal y lo emocional (Hyde, 1995; Pérez Serrano, 1998; Araujo y otras, 2000; Sandín, 2003; Cala y Trigo, 2004).

Antecedentes, campos y potencialidades de la investigación cualitativa

El uso del término se remonta a principios del siglo XX en disciplinas como la Sociología y la Antropología, pero ahora se aplica a numerosas disciplinas de las Ciencias Humanas, entre ellas, la Psicología. La investigación cualitativa tiene utilidad en el campo de las Ciencias Sociales (Gómez Bueno, 2001a; Parra, 1998), en cuya investigación utiliza diferentes enfoques teóricos, estrategias de investigación y métodos de recogida de información y de análisis de datos (Wiesenfeld, 2000).

Este tipo de investigación pretende un acercamiento global y comprensivo a las y los protagonistas y a su proceso de construcción de significados, en un determinado contexto espacial y temporal, mediante la utilización de métodos flexibles que “pueden adaptarse y modificarse a medida que avanza el <proyecto>” (Pérez Serrano, 1998, 76). En este proceso, la investigadora se convierte en parte de las interrelaciones, y co-constructora de significados (Cubillos, 2003). En investigación cualitativa, como bien afirman del Val y Gutiérrez Brito (2005), todo el proceso es susceptible de una continua revisión y reformulación, ningún paso es estanco, de tal modo que se pueden producir giros y retroalimentaciones.

Según del Val y Gutiérrez Brito (2005), la metodología cualitativa se está imponiendo por su importante potencial heurístico. Por otra parte, afirman, los grandes cambios sociales y la diversificación de estilos de vida impulsan la utilización de este tipo de metodologías, porque tanta fragmentación dificulta la aplicación de planteamientos deductivos.

La utilización de esta metodología puede contribuir a analizar el sentido dado a las prácticas educativas (Pérez Serrano, 1998; Gómez Bueno, 2001a; Parra, 1998), a comprender lo que se hace en el proceso educativo (Eisner, 1998), contribuyendo no solo en la vertiente educativa del proceso, sino también en la social (Pérez Serrano, 1998). Estos aspectos los recoge Sandín (2003, 123) en la siguiente definición:

“La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.”

1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Existen, a juicio de Stake (1999, 42-91), tres características que diferencian la metodología cualitativa de la cuantitativa:

- *Que el objeto de la investigación sea la interpretación o la explicación:* en realidad hace referencia al tipo de conocimiento que a cada metodología le interesa. A la investigación cualitativa le interesa comprender la complejidad de las relaciones que se establecen entre todo lo que existe; desarrollar una comprensión empática para que quien se enfrenta a una descripción de los hechos pueda entenderla; la cronología más que las causas y los efectos, puesto que así es cómo, desde la metodología cualitativa, se comprende la experiencia humana; los casos únicos y los contextos individuales; y, finalmente, utilizar la narración.

- *Que la persona que investiga tenga una función personal o impersonal:* si la interpretación es el fundamento de la investigación cualitativa, se requiere que las personas responsables de la interpretación “estén en el trabajo de campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que den cuenta de su propia conciencia” (Stake, 1999, 45); porque es de fundamental importancia que la persona que investiga tenga una función de continua y constante interpretación.

- *Por último, el conocimiento construido o descubierto:* la mayoría de los investigadores cualitativos considera que construimos el conocimiento, más que lo descubrimos. El mundo que conocemos es una construcción

específicamente humana. El constructivismo permite entender que en un informe final pueden existir numerosas descripciones narrativas.

- Además de lo dicho, la investigación cualitativa pone su acento en el “trato holístico de los fenómenos” (Stake, 1999, 47). La epistemología de la investigación cualitativa es existencial y constructivista.

Stake reconoce que la investigación cualitativa es subjetiva. “No se considera que la subjetividad sea un fallo que haya que eliminar, sino un elemento esencial de la comprensión” (Stake, 1999, 48), pero los investigadores cualitativos están preocupados por la validación de sus observaciones por lo que recurren a la “triangulación”.

Eisner (1998, 49-57), por su parte, plantea una serie de rasgos sobre la investigación cualitativa:

- Estudia situaciones y contextos naturales: enfocados (humanos y objetos inanimados), no manipulativos, en definitiva, “naturalistas”.

- Parte y explora positivamente la propia subjetividad de la investigadora, su modo de representar y valorar lo significativo de la situación que analiza: “*yo como instrumento*”¹⁸.

- Valora la intuición personal como fuente de significados de utilidad para ver la realidad.

- Tiene carácter interpretativo, en dos acepciones, justificar lo informado y construir significados.

- Utiliza un lenguaje expresivo, está presente la voz de la investigadora en el texto.

- Atiende a lo concreto, pretende mostrar los matices, peculiaridades y contexto del hecho sujeto de investigación, sus rasgos distintivos.

¹⁸ En cursiva en el original (50).

- Sus resultados son creíbles por su coherencia, intuición y utilidad para los propósitos señalados.

Wiesenfeld (2000, párrafos 21-29¹⁹) le atribuye las siguientes características a la investigación cualitativa:

- Favorece el estudio en *ambientes naturales* y se considera que los procesos son *inseparables de su contexto*, por lo que habrá que tener en cuenta las características personales y la experiencia de todas las personas participantes, incluida la investigadora.

- Los procesos se entienden en función de los significados que las personas construyen, es *inductiva*.

- El *lenguaje* es importante para construir realidades.

- La interpretación es *multivocal* y *dialógica* –diálogo entre las personas participantes-.

- Implica un proceso *relacional*.

- Es *reflexiva*.

- Es *subjetiva*, se reconoce el sesgo de la investigadora.

- El conocimiento se fundamenta en la experiencia compartida dialogada, por lo tanto los resultados son *productos negociados o co-construcciones* entre investigadora e informantes.

- Conlleva un *aprendizaje mutuo* que beneficia a las personas participantes.

Finalmente, según Rodríguez, Gil y García (1996, 32), los/as investigadores/as cualitativos/as “estudian la realidad en su contexto natural” respetando cómo sucede, tratando de dar sentido o interpretar los acontecimientos en función de los significados que tiene para las partes intervinientes; para llevarla a cabo utilizan y recogen una gran cantidad de

¹⁹ La cursiva también en el original.

materiales con los que dar cuenta de las rutinas, los problemas, y los significados.

Estos autores, a pesar de entender que es difícil hablar de características básicas de la investigación cualitativa, intentan una síntesis, para la que tienen en cuenta las aportaciones de Guba y Lincoln (1994) y de Angulo (1995), quienes establecen una serie de niveles de análisis. Así Rodríguez, Gil y García (1996, 35) hablan de:

- Nivel ontológico para referirse a la naturaleza de la realidad social, a la que consideran dinámica, global y construida.

- Plano epistemológico para establecer los criterios de validez y bondad del conocimiento, asumiendo que este tipo de investigación posee un carácter inductivo.

- Plano metodológico para determinar los diseños de investigación, que consideran emergentes en la medida en que no es una metodología inflexible, sino que se va construyendo según avanza el proceso.

- Nivel técnico por estar preocupada por técnicas que permitan recabar los datos de forma exhaustiva y densa de la realidad objeto de estudio.

Puedo concluir que existe un acuerdo en considerar que la investigación cualitativa:

- Tiene carácter interpretativo.

- Estudia situaciones y contextos naturales, respetando lo que allí sucede y a las que se da un trato holístico.

- Apela a la subjetividad. La subjetividad no se considera algo a eliminar sino un elemento fundamental de la interpretación.

- Enfatiza la figura de la investigadora, quien forma parte activa de la situación, valorándose positivamente esta implicación. Se aprecia la intuición, además de la subjetividad.
- Es inductiva en la medida en que se entiende que las personas co-partícipes de una situación construyen los significados y los comparten.
- Utiliza la narrativa para construir realidades y contarlas.

1.2. CRÍTICAS E INTERROGANTES PLANTEADOS A LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

Pérez Serrano (1998) considera que en la investigación cualitativa se han planteado algunos interrogantes, entre ellos la validez y la fiabilidad. Para esta autora, utilizar metodología cualitativa exige la “*sistematización y rigor metodológico*”²⁰ (Pérez Serrano, 1998, 77). Aunque sea flexible, tiene que generar investigaciones creíbles y fiables. Rodríguez, Gil y García (1996), reconocen que desde la investigación cualitativa se han adoptado diferentes posiciones para hacer frente a un problema derivado del enfoque positivista. Sandín (2003) cree que la investigación cualitativa ha tenido que luchar por el reconocimiento de su legitimidad, sobre todo en las dos últimas décadas, y que ha estado revisando continuamente los criterios de validez, sin olvidar que desde la investigación cualitativa se pretende un análisis profundo de la realidad y se enfatiza su carácter interpretativo.

1.2.1. Criterios de validez

“La validez hace referencia al hecho de observar lo que se dice observar, a la adecuación del instrumento al objeto” (Gómez Bueno, 2001b, 149). Tiene que ver con la exactitud (Pérez Serrano, 1998, 80), con la correspondencia de

²⁰ En cursiva en el original.

los constructos elaborados y las conclusiones con la realidad (Rodríguez, Gil y García, 1996, 285), en definitiva, con la veracidad (Sandín, 2003, 187). La validez ha sido siempre, a juicio de Sandín (2003, 187), una preocupación en la investigación educativa proveniente de la investigación experimental, pero ha sido reformulada desde los ámbitos de la investigación cualitativa, haciendo hincapié en la interpretación. Quizá por eso, mientras algunos autores como Anguera (1986) prefieren utilizar criterios convencionales y hablan de validez aparente –se prefieren las respuestas correctas a las incorrectas-, validez instrumental –similar a la validez predictiva- y validez teórica –correspondencia del paradigma teórico con las observaciones-; otros lo hacen de los criterios más utilizados en investigación cualitativa como triangulación, saturación y contraste, según Pérez Serrano (1998, 80-81).

La TRIANGULACIÓN “es un procedimiento ampliamente usado que consiste en el uso de diferentes fuentes de datos, investigadores, perspectivas o metodologías para contrastar los datos e interpretaciones” (Rodríguez, Gil y García, 1996, 287; Denzin, 1978). Eisner (1998, 73) prefiere el término *corroboración estructural*²¹ que define como “confluencia de múltiples fuentes de evidencia o la recurrencia de instrumentos que apoyan una conclusión”, afirmando inmediatamente que en muchos contextos se llama triangulación. Es una estrategia que nos permite buscar precisión (Stake, 1999) e implica “reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo problema” (Trend, 1979, citado en Pérez Serrano, 1998, 81), que se recojan desde distintos puntos de vista para comparar un único fenómeno desde distintas perspectivas.

Existen diferentes definiciones de triangulación (Pérez Serrano, 1998, 81-82), así como diversas modalidades: de tiempo –cambio y procesos-; de espacio –transcultural-; teórica –diferentes perspectiva teóricas-; de investigador –verificación intersubjetiva-; metodológica –igual método en distintas ocasiones, distintos métodos en igual objeto-; y niveles combinados de triangulación –niveles de análisis: individual, interactivo y cultural- (Pérez

²¹ En cursiva en el original.

Serrano, 1998, 82-84; Stake, 1999, 98-99). Stake (1999, 100) añade la “revisión de los interesados”²² pues en ocasiones pueden hacer observaciones e interpretaciones de interés y, según Denzin (1978), pueden actuar de jueces para evaluar los descubrimientos. Como la triangulación requiere tiempo, “sólo se triangularán deliberadamente los datos y los supuestos relevantes (Stake, 1999, 97). Por otra parte, la triangulación, a juicio de Stake (1999, 99), “nos obliga una y otra vez a la revisión”.

Se alcanza SATURACIÓN cuando hay reiteración y no se producen aportaciones novedosas para la investigación, es decir, “cuando los discursos y los marcos de referencia se repiten, cuando la entrevistas no aportan nuevos elementos de análisis; cuando todo ha sido ya dicho” (Gómez Bueno, 2001b, 149). Consiste, para Hopkins (1985, 111), en “reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación”.

Rodríguez, Gil y García (1996, 286) piensan que CREDIBILIDAD es un término alternativo más apropiado en investigación cualitativa que el de validez interna. Para Pérez Serrano (1998, 85), un estudio cualitativo posee *validez interna* cuando “cuida el proceso metodológico de modo que la investigación se haga creíble”, para ello es necesario ser muy sistemáticos en todo el proceso de investigación.

La credibilidad, según Rodríguez, Gil y García, (1996, 286) y Pérez Serrano (1998, 91-92), se refiere a la existencia de un isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad, entre los resultados de una investigación y la percepción que quienes participan poseen de la realidad. Un trabajo de presencia prolongada en el campo hace que se tenga una visión más ajustada de esa realidad, que esté más documentada y que las investigadoras sean más capaces de discriminar lo esencial de lo irrelevante. Para conseguir credibilidad son necesarios los contrastes –con otras investigadoras, con la comunidad- y

²² Entre comillas en el original.

cuanta más información se recoja, mejor, pero toda ella ha de ser coherente con las demás

La investigación cualitativa puede tener problemas de credibilidad, porque, a juicio de Marcelo y Parrilla (1991, 21), no tiene tanta importancia la precisión y exactitud con que los resultados representan lo que se pretende estudiar, como que sea creíble.

Frente al criterio más convencional de *validez externa* aplicado a la investigación cualitativa, que, según Pérez Serrano (1998, 86), es la “capacidad de transferir los datos a otras situaciones”, se propone el término alternativo de TRANSFERIBILIDAD, porque la generalización no es posible dado el carácter singular de este tipo de investigación, sin embargo sí es posible transferir los resultados de la investigación a otros contextos, en función de la similitud entre estos. De hecho, según Marcelo y Parrilla (1991, 21), la investigación cualitativa puede tener problemas de transferibilidad, más que de generalización. Para poder realizar algún tipo de transferencia, hay que describir exhaustivamente los sujetos y los contextos para poder interpretar los datos (Pérez Serrano, 1998, 92).

1.2.2. La fiabilidad

Hace referencia a la “estabilidad de los resultados, a que en aplicaciones sucesivas sobre los mismos sujetos un instrumento dé los mismos resultados” (Gómez Bueno, 2001b, 149), por lo tanto, a la posibilidad de ser replicado (Rodríguez, Gil y García, 1996; Pérez Serrano, 1998). Depende fundamentalmente de la estandarización de los registros, en este sentido la categorización –conseguir que dentro de cada categoría se incluya lo que debe de ir- es fundamental de cara a la precisión y sistematización del proceso (Pérez Serrano, 1998). Este criterio, proveniente de la psicometría es difícilmente aplicable a la investigación cualitativa porque, para algunos autores, supone objetos estables y estandarizados (Gómez Bueno, 2001b,

149). Rodríguez, Gil y García (1996) consideran que el carácter singular de la investigación cualitativa, el modo original de presentación de informes, así como la particular forma de trabajo de cada persona, hace prácticamente imposible aplicar este criterio. No obstante, según Rodríguez, Gil y García, (1996, 284-285) y Pérez Serrano (1998, 79), algunos autores hablarían de *fiabilidad externa*²³ y *fiabilidad interna*²⁴. La fiabilidad externa está amenazada por una serie de elementos que han de ser controlados cuidando y aclarando el papel desempeñado por la persona que investiga, describiendo a las personas que informan y los criterios de selección de forma pormenorizada, describiendo cuidadosamente los contextos sociales y aclarando premisas teóricas y conceptuales, así como las formas de recogida de datos y formas de análisis. También se protege una investigación cualitativa de la amenaza a la fiabilidad interna utilizando varios investigadores, pidiendo la confirmación de informantes, solicitando la revisión por parte de otros investigadores y utilizando procedimientos automáticos para el registro de datos.

Marcelo y Parrilla (1991, 21), por su parte, afirma que la fiabilidad se garantiza a través del uso de procedimientos claros y explícitos para que cualquiera pueda “intentar una réplica”.

Un criterio alternativo al de fiabilidad es el de CONSISTENCIA O DEPENDENCIA, que hace referencia a la estabilidad de los datos, es decir, a la posibilidad de obtener idénticos resultados en caso de replicar el estudio. La consistencia puede lograrse utilizando diversos procedimientos: métodos solapados –utilizar métodos complementarios-, réplica paso a paso –utilizando dos equipos de investigación-, pista de revisión –detallar la recogida, análisis e interpretación de los datos-, revisión de un observador externo –una persona competente (directora de tesis) revisa el proceso- (Rodríguez, Gil y García, 1996, 288; Pérez Serrano, 1998, 92-93).

²³ En cursiva en los originales.

²⁴ En cursiva en los originales.

La CONFIRMABILIDAD se refiere a la objetividad, o que los resultados no queden afectados por intereses particulares de quien investiga (Rodríguez, Gil y García, 1996; Pérez Serrano, 1998). La evidencia de confirmabilidad se realiza utilizando diferentes procedimientos: “recogida de registros lo más concretos posibles, transcripciones textuales, citas directas de fuentes documentales”; “revisión de los hallazgos con otros profesionales”; “recogida mecánica de datos: grabaciones en vídeo y audio” (Pérez Serrano, 1998, 94). Rodríguez, Gil y García (1996, 288) añaden lo que para ellos es una condición indispensable: el *ejercicio de la reflexión*²⁵.

“La confirmabilidad se traduce en el acuerdo de interobservadores en la descripción de los fenómenos, dilucidación de los significados y generalización de las conclusiones” (Pérez Serrano, 1998, 94).

Un procedimiento emergente de verificación que procede del desarrollo de investigaciones alternativas como el feminismo es la REFLEXIVIDAD (Sandín, 2003; Cala y Trigo, 2004; del Val y Gutiérrez Brito, 2005) y se refiere “a la conciencia y autocrítica reflexiva que el investigador realiza sobre sí mismo en relación a sus predisposiciones y los posibles sesgos que puedan afectar al proceso de investigación y los resultados” (Sandín, 2003, 197-199). Según la autora es una cuestión ideológica, ética, política, social y personal en torno a la investigación.

²⁵ En cursiva en el original.

1.3. MODELOS INTERPRETATIVOS: DISTINTAS PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE OBSERVAR

1.3.1. Modelo Etnográfico

El origen de la etnografía se puede situar en los trabajos de los antropólogos en los albores del siglo XX, quienes estaban interesados en estudiar pueblos de otras culturas, según Geertz (1990, 33), “en tribus indias, en las islas del Pacífico y en las comunidades africanas”. Hoy, las contribuciones de la etnografía se extienden a diferentes disciplinas. Se pretende estudiar, utilizando preferentemente la observación participante, entidades sociales –grupos de personas que tienen algo en común-, entre ellas, las educativas, más en concreto, las clases, con el objetivo de alcanzar su comprensión global y no fragmentada.

Existe, no obstante, polémica sobre lo que se entiende por etnografía, así como disparidad sobre lo que se consideran sus características específicas. Según Pérez Serrano (1998), algunos autores entienden la etnografía como enfoque o paradigma de investigación contrapuesto al positivismo; para otros no es sino un método de investigación social y, finalmente, los hay quienes la consideran una técnica. En cualquier caso, todos están de acuerdo en enmarcarla en la investigación cualitativa.

Para Rodríguez, Gil y García (1996, 44), la etnografía es tanto el “*método*²⁶ de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta” como el producto del proceso de investigación; y, a su juicio, la “preocupación fundamental del etnógrafo es el estudio de la cultura en sí misma” (Rodríguez, Gil y García, 1996, 45). Para estos autores, una clase es un ejemplo, entre otros, de unidad social educativa susceptible de análisis etnográfico.

²⁶ En cursiva en el original.

Según Pérez Serrano (1998), la etnografía, que se interesa por la vida de los seres humanos en situaciones complejas, ha desarrollado variedad de enfoques, entre los más comunes destaca el estudio de grupos. El análisis etnográfico puede hacerse sobre “cualquier grupo humano que constituya una entidad, cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos.” (Pérez Serrano, 1998, 19).

Para Atkinson y Hammersley (1994, 248), la etnografía se caracteriza, desde una dimensión práctica, por estudiar un pequeño número de casos, o solo uno, en profundidad, además de explorar la naturaleza de un fenómeno social, trabajar con datos no estructurados y centrarse en la “interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas”.

La etnografía educativa, según Pérez Serrano (1998, 21), se refiere a una forma de estudiar el comportamiento vinculado con la socialización. Se caracteriza por investigar un escenario pequeño, más o menos homogéneo y limitado, en el que la observación participante es fundamental –complementada con otras técnicas- para recoger datos, con el objetivo de conocer el grupo investigado y reconstruir su universo social. El estudio de un aula, y de sus procesos interpersonales, responde a los criterios expuestos y, reconocida la clase como una pequeña sociedad, es considerada por Goetz y LeCompte (1988, 47; citados en Pérez Serrano, 1998, 21) como una de las cinco clases de estudio de la etnografía en la educación.

Para Spindler y Spindler (1992, 63-74), la tarea de la etnografía educativa es explicitar lo que para los informantes es implícito y tácito, o conocido de forma ambigua. Proponen los requisitos que debe cumplir, así como los criterios que deben regir una buena etnografía educativa:

- Observación directa, prolongada y repetida, procurando alterar lo menos posible la acción a observar.

- Estar tiempo suficiente en el escenario, permaneciendo en el escenario mientras se siga aprendiendo, considerando que tres meses podría ser tiempo suficiente para el aula.
- Reunir un importante volumen de datos, recogidos a través de los recursos a su alcance.
- Tener en cuenta el carácter evolutivo del estudio.
- Utilizar diferentes instrumentos y modos de registro.
- Si es necesario se puede cuantificar, pero sin considerarlo el punto de partida ni el de llegada.
- Ser holista y contextual.
- Las hipótesis surgen a medida que se desarrolla el estudio.
- Reconocer y describir la situación en la que está la investigadora.

Rodríguez, Gil y García (1996, 48) destacan de estas aportaciones, como resumen, lo que consideran los rasgos distintivos de la etnografía, que por su claridad reproduzco:

- “a) el problema objeto de investigación nace del contexto educativo, en el que tiempo, lugar y participantes desempeñan un papel fundamental;
- b) la observación directa es el medio imprescindible para recoger información realizada desde un punto de vista holístico;
- c) la triangulación constituye el proceso básico para la validación de los datos.”

A la etnografía se le reconocen, no obstante, limitaciones. Una de las limitaciones es, precisamente, que, aunque lo estudia con profundidad, se centra en un número de casos pequeño, o en uno solo; si bien, más que tratar de encontrar muestras amplias y aleatorias, puede ser más adecuado seleccionar casos críticos (Mella, 1998) o que nos permitan aprender (Stake, 1999). La pretensión de la etnografía educativa es contribuir a mejorar las prácticas educativas, favoreciendo un conocimiento profundo de la realidad

educativa, en la medida en que atiende a todos los elementos del proceso. Para llevar a cabo este tipo de investigación se hace necesario, y representa un papel preponderante, la reflexión sobre la teoría que enmarca el estudio (Pérez Serrano, 1998).

A continuación voy a justificar la elección de esta forma de investigación aplicada a mi trabajo concreto: Trato de conocer los procesos de enseñanza/aprendizaje en la asignatura de *Psicología del Género*. Por supuesto, el análisis completo del complejo núcleo del grupo-clase, del cual formo parte inseparable, espero que permita descubrir claves que contribuyan a mejorar, como afirma Pérez Serrano (1998), las prácticas educativas. Conocer y comprender lo que ha sucedido durante el desarrollo del curso académico en el seno de ese grupo, me parece que únicamente es posible aplicando un enfoque etnográfico, como se desprende del desarrollo teórico previo. Apuntaré algunas razones:

- Es un grupo humano que constituye una entidad, cuyas relaciones están reguladas por ciertos derechos y obligaciones recíprocos.
- Es más o menos homogéneo y limitado, puede reconocerse como una pequeña sociedad.
- Lo que se pretende investigar nace del contexto educativo, y de la experiencia en el contexto.
- La persona que investiga forma parte del grupo por lo que el tiempo que va a pasar en el escenario se considera suficiente para aprender, para lo que se aplica la observación participante -entre otras técnicas-, prolongada y repetida.

1.3.2. Metodología Feminista. Pero... ¿existe realmente una metodología feminista?

Una parte significativa de la experiencia de las mujeres ha sido marginada por las Ciencias Sociales por negligencia o negación, mientras que otras partes han sido sobrevaloradas (la maternidad). Tanto por una razón como por la otra, se ha contribuido a su subordinación y a la dominación masculina. Pero, para Araujo y Magalhaes (2001, 29), ya es hora de que las Ciencias Sociales consideren necesario hacer de la experiencia de las mujeres el objeto de sus estudios.

Preocuparse por las vivencias de las mujeres, por sus experiencias, en definitiva, por sus subjetividades contribuye a visibilizarlas, amén de constituir el terreno para reclamar sus importantes contribuciones para la historia (Araujo y Magalhaes, 2001, 25), pues la revelación de sus trayectos vitales y de sus mundos interiores “pueden constituirse en formas de construcción de conocimiento en la ciencias sociales” (Araujo y Magalhaes, 2001, 22). Por otra parte, las subjetividades no se construyen individualmente. Aunque la síntesis sea individual, su construcción es social en la medida en que “implica la utilización de códigos simbólicos y lingüísticos preexistentes, producida dentro de una interacción social.” (Araujo y Magalhaes, 2001, 25).

Desde las perspectivas feministas se reconoce, a juicio de Araujo y Magalhaes (2001, 22), que la experiencia personal es la expresión de las voces de las mujeres, a quienes “la ciencia clásica condenó a ser invisibles e inaudibles”, y se cuestiona la situación de su invisibilidad en las Ciencias Sociales (la falsa neutralidad de la ciencia) y la hegemonía masculina (Araujo y otras, 2000, 136 citan a Ferreira, 1987). Las feministas han demostrado que han sido excluidas de la producción del conocimiento en todas las áreas (Acker, 1995, 78).

Harding (1991) defiende la importancia de una ciencia que tenga en cuenta la vida de las mujeres como punto de partida y origen de problemas

científicos, como fuente de información científica y como forma de verificar la validez de los conocimientos producidos.

García Dauder (2005, 156) afirma que, ya desde finales del siglo XIX, las primeras investigadoras consideraban que las actividades de investigación “no tenían valor por sí mismas, sino en cuanto posibilitaban transformaciones sociales” y que, añade más adelante, “utilizaron la ciencia al servicio de sus objetivos de reforma y a partir de ahí construyeron teorías <<situadas y parciales>>, acotadas a la realidad en la que trabajaban y con la que se relacionaban”.

Aunque para los estudios de género se han utilizado diversidad de métodos, tienen en común algunos aspectos: la reflexividad, que sirvan a un interés (Cala y Trigo, 2004), y que pretendan el cambio social (Hyde, 1995; Cala y Trigo, 2004). Mientras que Sandín (2003) no contempla el feminismo como un tipo de investigación, y lo entiende como una perspectiva teórica que puede subyacer a otros métodos, Cala y Trigo (2004) afirman que se cuestiona si se hace necesario utilizar una metodología específicamente feminista; aunque lo esencial del método es que sea una interpretación; su elección será una cuestión técnica, teórica y epistemológica.

En cualquier caso, las feministas defienden metodologías cualitativas para acceder a las experiencias de las mujeres, para rescatar sus propios términos, sus vivencias y sus peculiaridades; o lo que Oakley (1993) sostiene: dar visibilidad a su subjetividad en la ciencia y en la sociedad. Porque, como afirman Hare-Mustin y Marecek (1994c, 229), cuando se reconozca que la subjetividad impregna todo el proceso de búsqueda, incluida la persona que investiga, se dejará de poner objeciones a las metodologías cualitativas.

Los movimientos feministas y los estudios sobre las mujeres consideran la investigación etnográfica una investigación crítica (Anderson, 1989, citado en Pérez Serrano, 1998, 15), que, junto a la investigación biográfica, puede contribuir a desvelar los aspectos silenciados, desvalorados socialmente dentro

del paradigma dominante de la ciencia, donde los valores y la experiencia femenina no son tomados en consideración (Araujo y otras, 2000, 134).

También la “investigación-acción feminista” se considera un marco de investigación adecuado que contribuye a evitar los métodos sexistas (Bosch, Ferrer y otras, 2003a), porque, a juicio de Boxer (1998), las investigadoras deberían abandonar “el pretexto de la <<objetividad sin prejuicios>> y asumir una <<subjetividad consciente >>”.

Como bien dicen Araujo y otras (2000, 140), la metodología mecánica de la “ciencia real”, que contempla a los actores como fuentes de datos, no contribuye a la comprensión de las vidas de las mujeres, porque:

- Representa una ficción de igualdad entre hombres y mujeres, negando el lugar del género en la estructura de la diferenciación social.
- Su conceptualización está generizada.
- Y no es capaz de contribuir a una concreción no jerárquica, en la cual una entrevistadora está preparada para investir con su identidad personal esa relación de investigación (Araujo y otras, 2000,140-141).

Sin embargo, hablar de las reivindicaciones de las feministas con relación a la ciencia y de sus críticas a la investigación tradicional, no significa que podamos hablar de un método específicamente feminista, porque una investigación feminista... trata sobre, por y para las mujeres (Stanley y Wise, 1983); es un tipo de conocimiento que se pretende distanciar de aquél que ha sido producido y que tiene incorporada a las mujeres como subordinadas de sus pares masculinos en la esfera privada, lo que no deja de ser una de las caras de la dominación masculina.”²⁷ (Araujo y otras, 2000, 135).

²⁷ El original en portugués. La traducción es mía.

Lather (1999, 89) incluye la investigación feminista en el paradigma emancipatorio.

Tabla 3. Investigación feminista en el paradigma emancipatorio

Predecir	Comprender	Emancipar	Deconstruir
Positivismo	Interpretativo Naturalístico Constructivista Fenomenológico Hermenéutico Interaccionismo simbólico Microetnografía	Crítico Neo-marxista Feminista Específico de la raza Orientado a la práctica Participativo Freiriano	Post-estructural Post-moderno Diáspora pragmática

Fuente: Rodríguez, Gil y García (1996, 36)

Araujo y otras (2000, 137) proponen que con un abordaje desde la epistemología feminista podemos aprender más, pero, sobre todo, de otra forma, acerca de la vida de las mujeres y su transformación.

Según Hyde (1995, 31-32), aunque las investigadoras feministas pretenden introducir reformas para superar los sesgos de la investigación científica, no existe una declaración única con respecto a los principios de la investigación feminista. Presenta, no obstante, algunas alternativas feministas al modo de hacer ciencia tradicional, y aunque ella se refiera a la Psicología, y las alternativas sean compartidas por Bosch, Ferrer y Gili (1999), pienso que son aplicables a cualquier disciplina:

- Observar a las personas en sus contextos naturales, dando importancia a sus experiencias.
- Considerar que las personas estudiadas son participantes (no sujetos).
- Pensar en términos relativos: la interrelación entre los sucesos.
- Tener en cuenta problemas específicos de mujeres.
- Proponer investigaciones que, reforzando a las mujeres, eliminen desigualdades.

- Vincular, de algún modo, investigación y activismo político. La buena investigación tiene que propiciar el cambio social.

Acker (1995, 77) considera que una investigación feminista es “aquella que refleja en cualquier momento una estructura feminista”. Pero se pregunta por las razones que hacen una investigación feminista, si el método, el contenido o la intención de la persona que la practica. Reconociendo la dificultad de resolver estas cuestiones, se arriesga a proponer una serie de suposiciones, que a la par cuestiona, en las investigaciones feministas (Acker, 1995, 79):

- Conciencia de que las mujeres sufren injusticias debido a su sexo.
- Su propósito es mejorar la vida de las mujeres.
- Determina que en todos los aspectos de la existencia humana, las mujeres y el género son centrales.
- Creen que tanto el conocimiento como las técnicas deben ser revisadas y sustituidas.
- La experiencia de las mujeres es el punto de partida para la investigación.
- Quien investiga debe evitar adoptar una postura de superioridad e imparcialidad.

Harding (1996, 23-27) propone que las afirmaciones derivadas de diferentes investigaciones realizadas por investigadoras y teóricas feministas pueden encontrar un fundamento en alguno de los siguientes presupuestos epistemológicos, aunque los critica porque desde ellos no se cuestionan la falta de neutralidad de la ciencia, sus sesgos ni que esté al servicio de la dominación social por parte de algunos colectivos (la ciencia está mediatizada por la clase social, la raza, el género, la cultura...). En definitiva, porque no critican la ciencia tradicional, ni se plantean su revisión profunda, que ella considera fundamental.

- Empirismo feminista:

Confía en que la aplicación rigurosa de las reglas y “normas metodológicas vigentes en la investigación científica” (Harding, 1996, 23) evitarían y corregirían cualquier sesgo sexista y androcéntrico. Desde este punto de vista el problema no estaría en la ciencia sino en la aplicación de sus métodos. Propone como estrategia aplicar la perspectiva de género para contrarrestar los sesgos.

En este sentido, Hyde (1995, 23-30) también nos alerta respecto a que los sesgos pueden introducirse en todos y cada uno de los pasos del proceso de investigación científica, como queda de manifiesto en el cuadro siguiente.

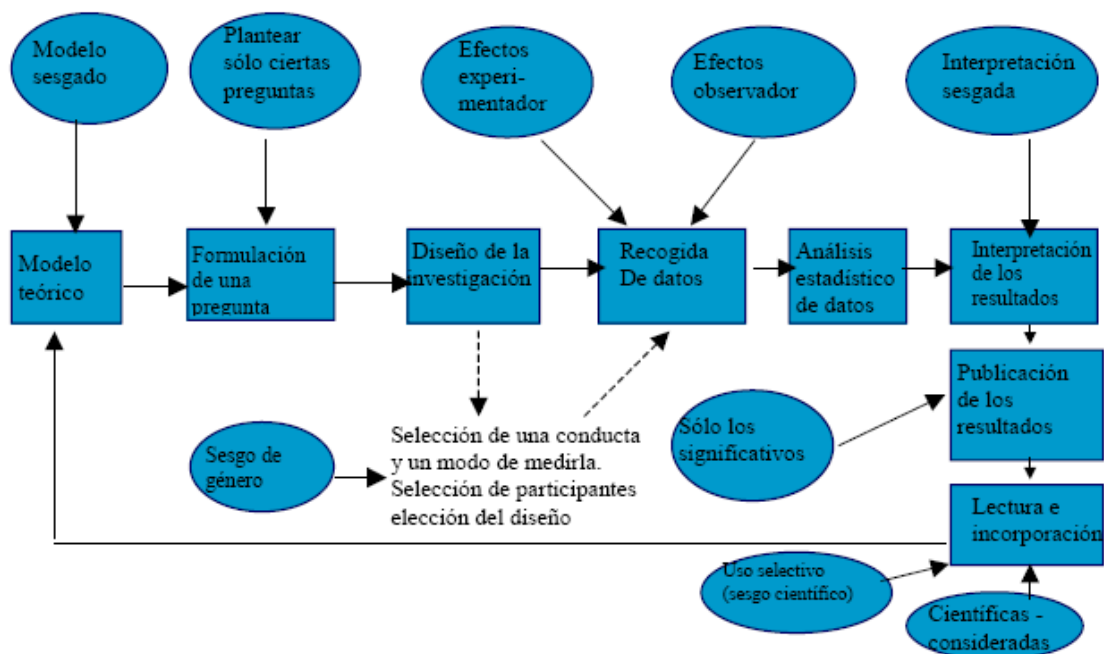


Figura 1. “El proceso de investigación psicológica (rectángulos) y las posibles formas de introducir sesgos sexuales (circunferencias).” Fuente: Hyde (1995, 23); interpretación de Ferrer y Bosch (2005, 2)

Estos sesgos se pueden superar, como he señalado más arriba, según Hyde (1995), utilizando una metodología feminista, pero también la investigación equilibrada, que, con respecto al género, consiste en aplicar

las mismas reglas de investigación de siempre, pero haciéndolo de tal modo que se observen con equidad. Esta forma de hacer en Psicología una investigación equilibrada es compartida por Bosch, Ferrer y Gili (1999).

- Punto de vista feminista en la investigación:

Plantea la revisión del conocimiento, del modo en que se construye y del contexto social en que se produce la investigación, porque hasta ahora ha estado sesgado por el predominio del punto de vista de los varones (Harding, 1996, 24-26).

Resalta, según Cala y Trigo (2004), la invisibilidad de las mujeres en la ciencia, como sujetos de investigación y como investigadoras. Desde el punto de vista metodológico, esta aproximación permite incorporar a la investigación dominios tradicionalmente femeninos, así como la cooperación entre sujeto y objeto de investigación.

Las teorías del punto de vista, construidas desde y a partir de las experiencias de las mujeres, están más centradas en el significado que preocupadas por las medidas (Freixas, Sequeiros y Rivera, 2002, 2).

- Postmodernismo feminista:

Cuestiona la universalidad y la veracidad del conocimiento y aboga por comprenderlo contextualizado y, por lo tanto, fragmentado. Esta fragmentación se aplica a las mujeres, contribuyendo a la comprensión de diferentes realidades de su existencia (Harding, 1996, 26-27). Acepta el uso de metodología de investigación cuantitativa y cualitativa, porque sea cual sea la metodología utilizada, al final se hace necesaria la interpretación (Cala y Trigo, 2004, 85).

Haraway (1995) considera que la perspectiva postmodernista se adecua más al campo de la ética y de la política y propone como

paradigma científico para la investigación feminista la “estrategia de la parcialidad” (epistemología de la parcialidad), cuyos requisitos son:

- Los conocimientos resultado de la investigación deben ser situados y localizables. Hay que explicitar las posiciones desde las que se construye la ciencia y los conocimientos, porque si no, se corre el riesgo de hacer ciencia desde ninguna parte, y que ella llama “engaño divino”.

- Los informes presentados parten, en todo los casos, del sujeto que construye, lo que significa asumir la subjetividad consciente, que es compartida y debatida con la subjetividad de otras y otros.

- Partir de la realidad nos lleva a que se muestren identidades fragmentadas, móviles y abiertas a la diferencia. Las distintas realidades pueden y deben mostrarse.

La epistemología de la parcialidad propuesta por Haraway (1995) se caracteriza por:

- Considerar que el conocimiento es algo que se está construyendo, no algo dado previamente.

- El conocimiento expresa formas de percepción feminista y crítica, atenta a los conocimientos situados.

Lo que amplía las posibilidades de construir conocimiento científico.

Con respecto a la Psicología, García Dauder (2005, 183) considera que la disciplina ha perdido la contribución de las mujeres, a saber: la forma de hacer Psicología, planteando la ciencia como empresa colectiva y cooperadora; teorizaciones relacionales y sociales del yo; contribuciones desde campos aplicados o de reforma; e incluir una perspectiva interdisciplinaria y transfronteriza en las teorías y las investigaciones. Si bien, recientemente, García Colmenares (2006, 2007), utilizando metodología interpretativa, está tratando de construir las trayectorias personales y profesionales de las pioneras

de la Psicología española del primer tercio del siglo XX: María Luisa Navarro, Mercedes Rodrigo, Regina Lago y Matilde Huici.

Pese a la controversia sobre si se puede hablar o no de metodología feminista, sí me gustaría apuntar algunas razones que me han llevado a exponer este proceder investigador:

- El hecho de ser mujer interesada en temas de género me ha hecho desarrollar cierta perspectiva crítica con respecto a los quehaceres científicos y educativos tradicionales.

- Por tanto, la elección del objeto del estudio de esta tesis –analizar la asignatura *Psicología del Género*- está mediatizado por esa concienciación y por la necesidad de hacer contribuciones, desde mi propia experiencia –y la del alumnado- para, por lo menos, hacer visible, como he dicho más arriba, la discriminación.

- Con esta experiencia, pretendo dar voz a las mujeres desde las mujeres, visibilizar nuestra presencia y contribuir a la construcción de conocimiento científico reclamando la bondad del trabajo.

- Dar voz es dar respuesta y materializarla como punto de articulación entre lo personal y lo político, que permita denunciar la discriminación personal, pero, también teorizar para comprender las estructuras que la hacen posible y la sustentan (Giroux, 1999, 179; Millet, 1969/95²⁸).

- Fruto de todo el esfuerzo, espero contribuir a mejorar la situación de las personas en la sociedad, puesto que habré contribuido a visibilizar la discriminación.

- Ha servido para tomar la decisión de hablar en primera persona. No pretendo ocultarme -otra vez- en un nosotras tan impersonal como el

²⁸ *Política sexual.*

impersonal gramatical. Si lo que pretendemos es visibilizar, considero que esta es una forma de contribuir a hacerlo. No olvido, sin embargo, el propósito de este trabajo –investigación científica- pero, asumo que mi trabajo está desarrollado desde una “subjetividad consciente”. Acepto que la narración específica del discurso feminista incluye la voz y la condición de autora en el discurso de investigación, expresada en primera persona de singular, que, como plantean Bolívar y otros (2001, 67), se “corresponde con un yo ‘dialógico’ que siente y ama frente al modo dominante de discurso sobre la enseñanza”.

2. PROCESO METODOLÓGICO

La adscripción a un determinado enfoque metodológico conlleva asumir unos determinados posicionamientos o planteamientos de partida, que en mi caso asumo plenamente. Así, siguiendo a Hall (1981, Hall y Kassam, 1988), pretendo:

- Primero, resolver un problema que se da en la comunidad. Pues como afirma Anguera (1995, 514): “La tarea de un metodólogo cualitativo es la de suministrar un marco dentro del cual los sujetos respondan de forma que se representen fielmente sus puntos de vista respecto al mundo y su experiencia”. En este caso, desenmascarar la situación de las mujeres en la sociedad y contribuir con medidas educativas a paliarlo. Para ello, la asignatura *Psicología del Género* se convierte en el contexto apropiado no solo para desvelar el problema, sino para buscar cauces de intervención, siendo uno de ellos, la educación.

- En segundo lugar, se parte de la necesidad de cambiar, transformar y resolver las dudas y dilemas que esa realidad plantea. Considero injusta la situación de discriminación que padecemos las mujeres y tengo la convicción de que puede modificarse, por eso planteo esta asignatura con fines docentes, educativos y críticos. Después de cinco años impartíendola, creí llegado el momento de abordar de un modo más riguroso el estudio de los procesos que se dan en el aula y que “mueven” al alumnado.

- Otro aspecto importante es implicar en la experiencia a la comunidad. Quizá este aspecto sea el que en menos medida se ha tenido en cuenta, si bien trascender las aulas y que el alumnado lleve los conocimientos y evalúe de forma crítica su realidad, por otra parte uno de

los objetivos de este trabajo, sí se ha conseguido, produciéndose una situación de feed-back entre el aula y nuestros entornos: profesora-investigadora y alumnado.

- En cuarto lugar, al contrario que con el enfoque cuantitativo, existe una implicación mayor de la persona que investiga. Como tendré la oportunidad de abordar más adelante, mi implicación es total en la medida en que la propia docente investiga sobre su propia práctica docente, aunque no solo sobre eso, con todas las ventajas e inconvenientes que esta postura conlleva. Además, investigo sobre un aspecto de la realidad con el que me siento altamente comprometida.

Tengo, asimismo, en cuenta uno de los planteamientos de la investigación en educación considerada desde un enfoque social (Bartolomé 2000²⁹, en Sandín, 2003, 24-25): la necesidad de utilizar nuevas estrategias de investigación para dar voz a determinadas personas y grupos, incorporando y considerando su punto de vista. Así, la dinámica del seminario se ha registrado de forma pormenorizada y longitudinal. Las transcripciones, la producción del alumnado y el diario de la docente-investigadora son elementos de análisis fundamentales.

Es necesario describir el proceso de investigación con precisión y de forma cuidadosa para que las medidas sean válidas y contrastables, tratando de dar respuesta a la preocupación de la replicabilidad del estudio. Si este paso lo realizo adecuadamente otras personas interesadas podrán contrastar los resultados y, quizá, obtener logros similares y enriquecer las conclusiones que se deriven de este trabajo.

²⁹ Bartolomé, M (2000). *Hacia dónde va la investigación educativa. Lección inaugural curso 2000-2001*. Barcelona. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.

2.1. LAS PREGUNTAS

Este trabajo parte de una preocupación personal y de un interés particular: estudiar la discriminación de género. La finalidad es clara y evidente: desarrollar conocimientos para la comprensión y posible erradicación de este desafortunado fenómeno social que perjudica a ambos sexos. Podría parecer que ignorase los incuestionables avances al respecto, pero nada más lejos de la verdad. Lo que sucede es que, en numerosas ocasiones, algunas informaciones que forman parte de la cultura popular sobre la igualdad conseguida, que se da por supuesta, no hacen sino ocultar las lagunas en el conocimiento de esta lacra social. Así me surgen algunas preguntas que quizá parezcan ya resueltas, pero que, se me antoja, están muy lejos de tener una respuesta satisfactoria, pues, como afirma Unger (1994, 175), “el conocimiento solo existe como producto de los interrogantes que se formulen”. Algunas preguntas han ido surgiendo a lo largo del proceso de trabajo. Las puedo agrupar en cuatro bloques:

- 1) Relacionadas con las discriminaciones que sufrimos las mujeres. Pese a que el artículo 14³⁰ de nuestra Carta Magna explícitamente se manifiesta contra las discriminaciones, me surgen las siguientes preguntas: ¿Existen realmente discriminaciones o trato asimétrico hacia las mujeres en nuestra sociedad? Si existen, ¿cuáles son, dónde están? ¿Qué ocurre en la Universidad de Burgos?
- 2) Relativas a los conocimientos sobre la temática del género: ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? ¿Qué conocimientos previos sobre la temática del género tiene el alumnado universitario cuando accede a las aulas?
- 3) Referidas a las posibilidades reales de promover cambios en las personas: ¿Cuáles son las razones que hacen que elijan una asignatura

³⁰ Los españoles son iguales ante la Ley sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

como esta? ¿Qué esperan de ella? ¿Qué se puede hacer para concienciar a las personas para promover el cambio? ¿Cómo se puede cambiar? ¿Podemos las personas cambiar nuestras concepciones con relación a las asimetrías de género sin oponer resistencias?

- 4) Respecto a las contribuciones que asignaturas como esta pueden hacer en este tipo de procesos: ¿Cómo se puede contribuir a formar a las y los futuras/os educadoras/es? ¿Es posible dotarles de recursos para que diseminen sus conocimientos? ¿Es posible no incurrir en contradicciones personales en el proceso de educar?

De estas preguntas previas surge un objetivo: *Desvelar la discriminación de género mediante la actividad docente en un contexto universitario*, que no es sino el título de esta tesis.

Dicho en otras palabras, conocer la realidad del aula, en la que participamos:

- El alumnado, con el peso de sus conocimientos previos, su historia académica y personal y sus resistencias al cambio. Supongo que sus ideas previas sobre el género son tradicionales, reforzadas por el simbolismo de género, de la cultura y de las estructuras sociales (Harding, 1996, 17).

- La profesora, con su historia personal y profesional.

- La asignatura, en la que compartimos un proceso educativo, cuyo contenido versa explícitamente sobre temas de género (más concretamente los que forman parte de la disciplina Psicología del Género).

Bajo el supuesto de que de las peculiares relaciones enseñanza-aprendizaje se derivarán: procesos de cambio, tanto en el alumnado como en la profesora; proyección de las transformaciones suscitadas en el aula a la vida cotidiana personal y profesional; resistencias en el alumnado y motivos de

reflexión en la profesora porque, en definitiva, la Asignatura *Psicología del Género* forma parte de nuestra realidad psicosocial. A decir verdad, participo del objetivo de la metodología cualitativa, puesto que, como afirma Sandín (2003, 129), “el objetivo de *comprender en profundidad los fenómenos educativos* puede ser el primer paso hacia una *transformación real*, desde las necesidades sentidas por las propias personas protagonistas de ese contexto educativo y *para esa realidad*.”³¹

Derivado de este gran objetivo me planteo los siguientes objetivos específicos:

- Desvelar la discriminación de género en la sociedad: poner de manifiesto su existencia.
- Conocer las ideas previas que posee el alumnado universitario acerca del género.
- Sensibilizar al alumnado universitario respecto a la discriminación de género.
- Analizar el proceso de cambio y las resistencias con relación al conocimiento de las asimetrías de género.
- Enseñar a mirar de otra manera para que aprendan a ver de otro modo.
- Valorar la necesidad de esta asignatura para promover procesos de cambio.
- Formar personas capaces de incidir en el campo profesional con relación al género.
- Analizar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Analizar mi implicación personal en el proceso educativo.

³¹ Las cursivas en el original.

- Trascender las aulas o incorporar los contenidos de la asignatura a su vida cotidiana y poder hablar de ellos en sus entornos no académicos.

2.2. LA ELECCIÓN DEL CASO

Existen numerosas formas de definir el estudio de caso, no obstante, todas vienen a coincidir en que “el estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y con profundidad del caso objeto de interés” (García Jiménez, 1991, 67). Estudiar un caso es estudiar con profundidad su propia particularidad y toda su complejidad “para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, 11), así como identificar los procesos interactivos que lo conforman (Moreno y otras, 2002). Estudiar un caso ofrece la posibilidad de conectar directamente con la realidad, convirtiéndose en un elemento de una potencia extraordinaria para enlazar, en el ámbito educativo, la investigación, la teoría y la práctica en la vida real del aula. Su propia dinámica induce a la acción de los participantes, quienes se convierten en sus protagonistas (Marcelo y otros, 1991).

Para Stake (1999) casos de interés para la educación son personas, programas, o grupos de alumnos y alumnas. Considera que hay tres tipos de estudios de caso: intrínseco, que se plantea comprender el caso concreto; instrumental, encaminado a profundizar en un tema o afinar una teoría; y colectivo, cuya pretensión es el estudio de un fenómeno, población o condición general (Stake, 1994, 1999).

Rodríguez, Gil y García (1996, 92) entienden que caso puede ser

“una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad. En el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto de trabajo, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc., pueden constituir casos potenciales objeto de estudio.”

Para elegir un caso hay que seguir algunos criterios, es necesario tomar decisiones, de cuya calidad, a juicio de del Val y Gutiérrez Brito (2005), va a depender la posibilidad de generalización de los hallazgos. Ya expuse, cuando me centraba en la etnografía, que Mella (1998) recomendaba seleccionar casos críticos, más que muestras amplias y aleatorias, criterio que, de algún modo, toma de Stake (1999), quien considera que la representatividad no ha de ser el criterio de la elección sino “la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos” (Stake, 1999, 17), porque, como acabo de decir, para él el objetivo del estudio de caso es comprender ese caso y no generalizar, para lo que se realiza un estudio en profundidad, enfatizando la interpretación fundamentada. Recomienda fundamentar la interpretación con cautela porque la “ética de la precaución no está reñida con la ética de la interpretación” (Stake, 1999, 23).

En definitiva, la elección de un caso para su estudio, está en función de que tenga “un interés especial en sí mismo” (Stake, 1999, 11) y que sea el más apropiado para el problema planteado (Marcelo y otros, 1991).

Las ventajas del estudio de caso, para Marcelo y Parrilla (1991,19-20), son:

- Conectan directamente con la realidad, posibilitando la comunicación entre investigación, teoría y práctica, por su naturaleza práctica y contextual.
- Reconocen la complejidad y los vínculos con el entorno social.
- Induce a la acción por su propia dinámica.
- Produce resultados accesible a diferentes audiencias, a públicos no especializados, aunque esta cuestión es considerada por algunos como un problema, ya que se desliga de lenguajes teóricos.
- Puede servir para múltiples propósitos.

Martínez Bonafé (1990) sintetiza las aportaciones del estudio de caso a la educación:

- Favorecen la comprensión entre los niveles microestructurales del aula y sus interacciones con niveles macroestructurales (sistema educativo, sociedad, etc.).
- Permiten reconocer la complejidad y la diversidad del sistema educativo por partir de una visión holística y crítica.
- Se centran en la comprensión del significado de contextos teniendo muy en cuenta las percepciones, sentimientos y valores de las y los participantes.

Por su parte, García Colmenares (1993) reconoce como ventajas del estudio de caso las siguientes:

- Permitir una visión crítica y global del fenómeno de estudio.
- Centrar la atención en problemas concretos.
- Preocuparse principalmente por el proceso.
- Permitir la formación crítica y reflexiva del docente.
- Posibilitar profundizaciones posteriores.

También señala como inconvenientes los que siguen:

- Dificultades de generalización, muestreo y verificación.
- Escasa tradición investigadora (al menos en nuestro país).
- Enorme tiempo que precisa para la elaboración de informes.
- Excesiva acumulación de datos.
- Necesidad de negociar la entrada y permanencia en los escenarios.
- Intensa y directa implicación del investigador o investigadora.

Igual que hay numerosas formas de definir los estudios de caso, según Rodríguez, Gil y García (1996), existen diversas consideraciones con relación a la finalidad que persiguen; sin embargo, y a pesar de la disparidad, creen que los objetivos que orientan estos estudios no son otros que los que guían a la investigación en general: explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar.

El producto final de un estudio es “una rica descripción del objeto de estudio, en la que se utilizan las técnicas narrativas y literarias para describir, producir imágenes y analizar las situaciones: el registro del caso” (Stenhouse, 1990; Rodríguez, Gil y García, 1996, 92).

2.2.1. El caso

He considerado, siguiendo a Stake (1999), la asignatura *Psicología del Género* de interés en sí misma puesto que lo que pretendo es conocer los procesos de cambios que se suceden en ese contexto. La asignatura –caso-, será la situación real y natural, cuya particularidad consiste en que, además de participar como profesora, me he convertido en parte integrante del proceso de investigación. Por eso, el tiempo pasado en el escenario es todo el tiempo que dura la experiencia, por lo tanto, suficiente para estudiarla.

Al margen de los avances habidos con relación a la mirada hacia las mujeres como personas dignas, competentes e iguales a los varones; más allá de todas las conquistas como seres humanos, seguimos asistiendo a una asimétrica consideración social de unas y otros. Esta desigualdad se pone de manifiesto en los contextos de socialización y de relación, entre los agentes de socialización, en los medios de comunicación de masas, en el campo laboral, en el ocio, es decir, en un amplio espectro de nuestras vidas. También, en la vida académica.

Sin embargo, esta desigual situación ha devenido tan sibilina -quizá por costumbre, tal vez por la sutileza de las diferencias- que hemos de aprender a

mirarla para poder constatarla; y hemos de constatarla para poder introducir los medios para modificarla (García de León, 2003).

La comprensión de la realidad como asimétrica para con las mujeres, así como mis propias vivencias, la necesidad de modificar nuestra situación y las experiencias, que me han demostrado que se puede intervenir, son, desde hace tiempo, el centro de mis intereses. La lucha contra la discriminación de las mujeres configuran uno de los ejes que ha motivado mi quehacer profesional, tanto en la vertiente de formación, -a través de la asistencia a cursos y reuniones científicas-, como en la de aplicación de los conocimientos adquiridos, que se ha materializado en cursos, seminarios y conferencias impartidos relacionadas con este centro temático. Pretendiendo coherencia con mis propios principios, surge la necesidad de desarrollar una asignatura en el contexto de mi trabajo, convirtiendo así en enseñanza oficial lo que llevo desarrollando de modo no académico, si bien, ya en el resto de las asignaturas que imparto trato de introducir un discurso no sexista, producto de muchos años de reflexión sobre este particular.

La propuesta de esta asignatura se hizo gracias a la colaboración de compañeras y compañeros de *Psicología Evolutiva y de la Educación*, área de conocimiento a la que pertenezco, conocedores de mis inquietudes. Y su aceptación favorable se produjo, en principio, por tres razones: la obtención de la plaza docente, la independencia de nuestra universidad con respecto a la de Valladolid, y la aprobación de la titulación de Pedagogía³², razones éstas expuestas según un orden temporal. La independencia universitaria favoreció otro tipo de organización tanto en la institución como entre el personal docente, en concreto del Departamento y del Área de Conocimiento.

Mi intención fue introducir en el contexto académico una asignatura que trabaje la perspectiva del género; al mismo tiempo, pretendo ofrecer, a las personas que se interesan por el mundo de lo social, y para el cual se forman, otra forma de “leer” y “mirar” la realidad. Me ampara el convencimiento, y la

³² Licenciatura en Pedagogía: Resolución de 30 de Septiembre de 1998 (BOE. 23-10-1998)

necesidad, de que se puede poner en práctica una metodología menos tradicional y menos clásica. La incorporación de una ideología tamizada por planteamientos de corte feminista, me invitan a poner en práctica esta experiencia.

La Universidad de Burgos apostó por la formación de personas expertas en procesos pedagógicos amplios y diversos, tanto en el ámbito formal como en el no formal e informal. Para abarcar tan extenso abanico, se ofertaban dos Especialidades de Pedagogía: Escolar y Permanente; Social y Laboral. Estos perfiles se abrieron, según la ANECA (2005), gracias a la estructura de los estudios –materias troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración³³- y a que, como consecuencia, cada universidad elaboraba su plan de estudios³⁴. Con ellas se pretendía dar respuesta a la gran variedad de entornos y situaciones con las que este alumnado habrá de enfrentarse en un futuro próximo: Administración Pública, Servicios Sociales, Educación y Formación (sector público y privado), Gestión de Recursos Humanos, Medios de Comunicación y Nuevas Tecnologías y Medio Ambiente.

Con esta formación se les pretendía preparar para afrontar las demandas que los diferentes agentes sociales hacen de quienes han culminado con éxito su carrera.

De hecho, según el *Libro Blanco* del título de grado de la titulación de Pedagogía (ANECA, 2005), las personas que han terminado la licenciatura tiene un alto índice de inserción laboral. Las funciones que desempeñan con más frecuencia son: docencia (31%), educación no formal (18%), coordinación y gestión (13%), orientación (escolar y familiar) (11%), formación (8%), recursos humanos (7%), pedagogía terapéutica y psicomotricidad (5%), gestión de la formación (3%), materiales y servicios didácticos (3%), investigación (1%) (ANECA, 2005, 87). Los ámbitos en los cuales desempeñan estas funciones son: empresa o institución privada o de iniciativa social (58%), escuelas o

³³ RD 149/87 y RD 1267/94.

³⁴ A partir de la aprobación del RD 915/92 (BOE 27 de agosto de 1992).

institutos (23,1%), administraciones (Local, Autonómica o Central) (15%) y sistemas educativos reglados (3,8%) (ANECA, 2005, 89).

La *Psicología del Género* es una asignatura optativa cuatrimestral de 6 créditos, impartida durante el primer cuatrimestre (octubre-enero) en cuarto curso de la Licenciatura de Pedagogía Social y Laboral, aunque es de libre elección para el alumnado de la Licenciatura de Pedagogía Escolar.

En la Universidad de Burgos (UBU), la Licenciatura en Pedagogía es una titulación de segundo ciclo, a la que se accede desde otras Diplomaturas, principalmente, de Educación: Primaria, Infantil, Social, Musical...

La asignatura es minoritaria. Desde su implantación, en el curso 1998/1999, el número de personas matriculadas por cada uno de los cursos ronda la decena, lo que la hace ideal para aplicar una metodología que supere planteamientos didácticos tradicionales.

Por lo tanto, esta asignatura parece el lugar apropiado para constatar de una forma más formalizada, tal como queda recogido en los objetivos, lo que ya llevo observando y valorando de forma intuitiva a lo largo de los años en los que se ha impartido. No puedo afirmar que todas las personas se hayan beneficiado de lo que han aprendido, pero creo que de algún modo se han replanteado, no solo los conocimientos sobre el género, sino la forma en que lo han aprendido, puesto que la dinámica de la asignatura así lo ha propiciado.

Tabla 4. Caso: Psicología del Género. Curso 2002/2003

CASO: PSICOLOGÍA DEL GÉNERO. CURSO 2002/2003				PROFESORA		TAREA	TIEMPO
ALUMNADO				Nombre	Puesto		
Nombre	Proceden de:	Estudió en:	Relación previa con profesora			R E L A C I O N E S	60 horas
Alicia	Ed. Física		No alumna	Sara Tapia Hernán Dez	PTEU en la UBU desde 1987		
Carlos	Ed. Física		No alumno				
Raquel	Ed. Infantil	Burgos	No alumna				
Noemí	Ed. Musical	Burgos	Alumna				
Rodrigo	Ed. Primaria	Burgos	No alumno				
Luisa	Ed. Primaria	Burgos	No alumna				
Amparo	Ed. Primaria	Burgos	No alumna				
Vanesa	Ed. Social	Valladolid	No alumna				
Esmeralda	Ed. Social	Burgos	Alumna				
Aprendizaje		circunscritas a la función docente				Enseñanza	
Participantes en la investigación		vinculadas a la función de investigación		Investigadora Participante en la investigación		Investigación	

2.3. EL CONTEXTO Y SU ACCESO

Acceder al contexto físico y social de la investigación es un proceso prácticamente permanente a través del cual se obtiene la información esencial para el estudio. Realizar la investigación, que comienza el primer día de incorporación a las actividades del grupo y que finaliza al acabar el estudio, requiere permisos y negociaciones para obtener la información pertinente (Rodríguez, Gil y García, 1996). Pero también requiere que la persona que investiga se sitúe en la perspectiva de tener un cometido, formar parte de la comunidad, y entender lo que piensan y hacen los protagonistas, siendo consciente de que está enfrentando su visión de la realidad con la de los otros. Dicho de otro modo,

“en la investigación cualitativa es preciso que el investigador se integre en la situación estudiada: a) permanezca de forma prolongada en el contexto o

escenario que sirve de marco a las acciones educativas; b) conviva con los y las protagonistas del proceso educativo -participe de sus logros y comprenda sus errores, se acerque al modo en que entiende las cosas-; c) defina y adquiera su propio status desde el marco de relaciones sociales definidas dentro de la institución o comunidad que integra a los participantes en el proceso educativo, es decir, que actúe como investigador, participante o investigador-participante; d) que se ponga en el lugar de las personas cuyas ideas, métodos y herramientas de trabajo o producciones trata de comprender” (Rodríguez, Gil, García, 1996, 103-104).

Quien realice una investigación cualitativa debe tener una actitud de aprendiz.

En mi caso particular, el acceso al campo se justifica porque, como docente, formo parte de la asignatura. Eso no me autoriza, sin más, a realizar la investigación, pero sí facilita los primeros acercamientos, y la obtención de información relevante para el estudio. Si bien no hicieron falta autorizaciones para acceder al aula, sí solicité permiso al alumnado para realizar el trabajo, puesto que era necesario grabar en audio el desarrollo de todas las sesiones. Previamente les informé de la finalidad de la investigación. Una vez concedida su aprobación, se solicitó una clase adecuada –la primera era excesivamente grande y con mobiliario fijo, lo que dificultaba una disposición “cara a cara”- y se dispuso para facilitar la recogida de la información a través de la grabadora.

En este caso, ser al mismo tiempo docente e investigadora, me obliga a plantearme el papel como investigadora.

2.4. LOS ROLES: MI PAPEL COMO INVESTIGADORA

Sandín (2003) afirma que en la investigación cualitativa hay que dirigir la mirada hacia la persona que investiga y reconocer los supuestos teóricos y personales que articulan su actuación, así como su relación con los participantes y la comunidad en la que se produce la investigación. Esta relación, para del Val y Gutiérrez Brito (2005), es de interacción y no una

observación aséptica y distante, con una gran implicación psicológica, necesaria para la comprensión mutua. Estas cuestiones –siguen- hacen que la relación alcance un alto grado de intensidad.

Si, además, tenemos en cuenta las consideraciones metodológicas previamente expuestas, a la hora de analizar el papel de la investigadora se desprende que en la investigación cualitativa ésta:

- Forma parte de la realidad a la que investiga, sobre la que hace juicios subjetivos, pero que es capaz de ser voz de su conciencia.
- Está implicada en la construcción de la realidad en la que participa y comparte su experiencia con las otras personas, con las que construye significados negociados.
- Mantiene una relación de horizontalidad, donde prevalece el respeto mutuo y el diálogo reflexivo.

Rodríguez, Gil y García (1996, 121-122) señalan que una persona investigadora puede asumir diferentes roles en función del grado de su participación en la toma de decisiones.

- Rol como investigadora: persona con suficientes conocimientos sobre metodología de investigación como para diseñar una investigación cualitativa.
- Rol como participante: realiza funciones propias de aquellos con quien comparte la situación educativa.
- Rol de intermediación: intérprete de una cultura, cuyos significados pone a disposición de grupos de culturas diferentes.
- Rol de observación externa y evaluación: en función del primero, se precisa hacer un análisis e interpretación de la cultura –aula-; en virtud del segundo, se precisa hacer una evaluación.

Teniendo en cuenta el grado de participación en la toma de decisiones mis roles serán de investigadora y de participante.

También plantean que se pueden asumir diferentes roles según el grado de implicación en las situaciones investigadas y que se refleja en el grado de objetividad alcanzado (Rodríguez, Gil y García, 1996, 122-125, siguiendo a Junker, a Gold y a Hammersley y Atkinson):

TRABAJO DE CAMPO		
GRADO DE IMPLICACIÓN		GRADO DE SUBJETIVIDAD/OBJETIVIDAD
Máxima implicación	Participante completo	Máxima subjetividad
Menor implicación	Participante observador	Menor subjetividad
Poca implicación	Observador participante	Poca subjetividad
Imparcialidad	Observador completo	Objetividad

Tabla 5. Roles de investigadora, según el grado de implicación. Adaptado de Hammersley y Atkinson (1994, en Rodríguez, Gil y García, 1996, 123)

En este trabajo, y con respecto al grado de implicación, el rol asumido será el de *participante observadora* ya que tiene lugar cuando se es miembro del grupo y se realizan las tareas correspondientes -desarrollo de la asignatura de *Psicología del Género*-, pero se centra en observar las conductas del resto y lo que se observa, lo que se pregunta y la información que se recoge es útil a los objetivos de la investigación.

Los procedimientos de control tenidos en cuenta para que esta investigación sea de calidad, rigurosa, creíble y coherente, son los siguientes:

- Las preguntas de la investigación han surgido de la práctica profesional, de mis inquietudes como mujer, como docente y como persona, preocupada por lo que sucede en las aulas y en la vida cotidiana con respecto al género.

- El proceso de trabajo ha sido sistemático, riguroso, fundamentado, argumentado y justificado. He explicitado todos y cada uno de los pasos dados y de las decisiones tomadas. Finalmente, lo he descrito cuidadosa y precisamente.

- El trabajo ha sido continuamente supervisado por la directora - persona experta-, y sujeto a un proceso de discusión, dando lugar a negociaciones continuas.

- El informe final ha sido leído por una alumna de dos cursos anteriores, quien, como se podrá leer, ha reconocido en mis palabras su experiencia.

- He aplicado la “reflexividad” a lo largo de todo el proceso sin escatimar en los comentarios que hayan podido aclarar mi posicionamiento personal, escrupulosamente presidido en todo momento por una conciencia crítica.

2.5. RECOGIDA DE DATOS

Comparto con del Val y Gutiérrez Brito 2005) la idea de que es necesario planificar el trabajo de campo y, sobre todo, la recogida de datos, para poder comprender la realidad. Para realizar esta investigación se ha recurrido a diferentes técnicas de recogida de datos:

2.5.1. Técnicas de recogida y análisis

2.5.1.1. Observación

La observación es un procedimiento de recogida de datos, siguiendo algún procedimiento físico o mecánico, de un acontecimiento tal y como se produce y que nos proporciona una representación de la realidad (Rodríguez, Gil y García, 1996).

La observación científica ha de ser sistemática, propositiva y deliberada, es decir, estar orientada al objetivo de investigación previamente diseñado y responder a los criterios de rigor científico (Rodríguez, Gil y García, 1996; del Val y Gutiérrez Brito, 2005).

El objetivo de la observación cualitativa es el “acceso al significado e interpretación de acciones, fenómenos y hechos que no solo se expresan oralmente, y tras los cuales se esconden códigos de organización de conducta e interpretaciones que dan sentido al mundo de las personas” (Marcelo y Parrilla, 1991, 25). Es importante acudir al campo sin preconcepciones.

2.5.2.1. Registros tecnológicos...

Los registros tecnológicos pretenden subsanar el problema de la temporalidad de la información, quedando registrada de forma permanente, haciéndose posible la revisión continua. Los registros tecnológicos se pueden aplicar a cualquier problema (Rodríguez, Gil y García, 1996). La grabación en audio es una de las formas de registro tecnológico que permite recoger información. Igual que sucede con otros instrumentos, las grabadoras de audio pueden producir reactividad en las personas que vamos a observar. Sin embargo, este tipo de registro es menos agresivo que otros (por ejemplo grabadora de vídeo) para las personas participantes en el estudio. Una vez superada la inquietud de los primeros momentos, acabamos olvidando la presencia del aparato, consiguiendo, al cabo de poco tiempo, naturalidad en la relación (del Val y Gutiérrez Brito, 2005).

2.5.1.3. ... y material artesanal

El *diario* es el documento más representativo, sin embargo, se le ha acusado de subjetivo. Pero, tener en cuenta su pretensión, que no es tanto reflejar “la verdad” (Marcelo y Parrilla, 1991, 27) como comprender el caso, es su mejor defensa. Del Val y Gutiérrez Brito (2005, 47) afirman que los diarios se “construyen con la intención de describir, interpretar y explicar” algunas situaciones.

Los diarios son informes donde se plasma lo que ha sucedido, lo que hacen las personas, donde se vierten reflexiones personales y profesionales,

donde se estampan vivencias y se refleja la experiencia. Es el instrumento que más refleja la personalidad de la persona que investiga puesto que se elabora a partir de notas confidenciales sobre observaciones, sentimientos, pensamientos, interpretaciones, hipótesis, reflexiones, opiniones, estados de ánimo, etc. (Rodríguez, Gil y García, 1996; Pérez Serrano, 1998; Bolívar y otros, 2001; del Val y Gutiérrez Brito 2005). La información recogida en el diario se realiza de forma longitudinal, a lo largo de un periodo de tiempo. Del Val y Gutiérrez Brito (2005, 47) consideran que es al mismo tiempo herramienta, documento y texto.

Constituye una fuente de datos próxima, contemporánea al suceso, puesto que se relata de inmediato. Cuando se apunta fecha y hora se tiene acceso a secuencias y duraciones, a juicio de Pérez Serrano (1998), quien lo considera excelente instrumento de recogida de datos para investigar en el aula; según Bolívar y otros (2001), cuando es realizado por la profesora contribuye a reflexionar sobre lo que ha sucedido en una unidad de tiempo y a salvar los hechos de la deformación de la memoria. Los diarios pueden versar, a juicio de los autores citados, sobre el ambiente de la clase, sobre la actuación de la profesora y sobre el alumnado.

Utilizado como instrumento de investigación se orienta a “*autorrevisar la propia actuación docente*”³⁵ (Bolívar y otros, 2001, 185), por lo que debe realizarse regularmente. “Se utiliza también para el estudio de caso con el fin de ofrecer información para la triangulación.” (Pérez Serrano, 1998, 47).

2.5.1.4. Cuadernos de trabajo del alumnado

Cuadernos en los cuales el alumnado recoge los contenidos teóricos y prácticos de la materia a lo largo del curso para su evaluación. Además del contenido se piden aportaciones personales, conclusiones, opiniones, etc. Es decir, trabajo personal relacionado con los diferentes aspectos que se han ido

³⁵ En cursiva en el original.

abordando. No es un diario porque no hay narración regular de los acontecimientos del aula, sino que el trabajo se realiza en función de la temática tratada en la clase.

2.5.2. Proceso de trabajo: Recogida de datos y primeras lecturas aproximativas

2.5.2.1. Grabación de las sesiones docentes, transcripción de las mismas y propuesta de análisis de las intervenciones, de los debates y de las discusiones que se han generado en el transcurso de la asignatura

Se han grabado todas las clases (Ver Anexo I: Cronograma del proceso) y se han ido transcribiendo conforme han ido sucediendo. Inmediatamente después de la transcripción, o paralelamente, voy haciendo interpretaciones básicas, iniciando, de este modo, el análisis en el momento en que se inicia la investigación, como sugieren del Val y Gutiérrez Brito (2005). Así pretendo recoger los sucesos recientes que no han sido recogidos en la cinta y que, en cualquier caso, ya suponen una primera valoración por mi parte. En cierto modo, cumplo con la función de constante interpretación que Stake (1999) reconoce a la persona responsable. Para hacer este trabajo inicial me guío por los objetivos que había planteado, siempre sujeta a la flexibilidad que este proceso requiere. Sin embargo, esta primera clasificación, sirve de referencia para agrupar y clasificar algunos temas, algunas categorías que luego han ido surgiendo y analizar algunos temas que, por su insistencia, he considerado emergentes, como el de los malos tratos. Es decir, estas líneas analíticas orientativas se vinculan al proceso de categorización, según sugieren del Val y Gutiérrez Brito (2005).

Una vez transcritas, he leído y releído sucesivas veces las clases, haciendo algunos apartados pertinentes -no todos sujetos a análisis- y las clasificaciones, tratando de hacer aproximaciones a categorías en función de los objetivos de la tesis.

El material a trabajar lo he agrupado por temas, contenidos y afinidades, que he ido señalando en los márgenes de los diferentes párrafos de la transcripción para facilitar su identificación y su reconocimiento. Posteriormente, he elaborado un discurso tomando como referencia las aportaciones: resultado de este proceso son las razones por las que han elegido esta asignatura, las ideas previas con las que vienen al aula, mis intervenciones docentes, las resistencias..., aspectos, todos ellos, contemplados en los objetivos de investigación. Pero como han sucedido algunas cosas imprevistas, como el abandono de un alumno a partir del análisis de un trabajo práctico y la insistente aparición del tema de los malos tratos hacia las mujeres he considerado lo siguiente:

- 1) Entender el abandono como un caso extremo de resistencia, por lo que propongo el análisis exhaustivo del suceso, lo que supone un acercamiento sincrónico.
- 2) Dar importancia al tema de los malos tratos, que inicialmente no estaba previsto para su análisis, considerándolo un objetivo emergente, que, por otra parte responde, no lo olvidemos, al objetivo de desvelar la discriminación hacia las mujeres, en este caso el ejemplo más extremo y vergonzante; pero, también es un ejemplo del feedback entre la asignatura y la vida cotidiana. Voy a realizar un análisis diacrónico del tema puesto que ha ido salpicando las clases a lo largo del curso.

He vertido el contenido de las transcripciones al sistema *excel*, para permitir su identificación precisa. Tras este vaciado, he determinado que las citas vendrán en cursiva, en tamaño 10, a interlineado sencillo, más justificado que la narrativa, entre comillas y al final, entre paréntesis, se realizará su identificación, para lo que se anotará: la procedencia de la cita TC (transcripción clase), el nombre³⁶ de la persona que habla, la fecha en que ha tenido lugar la

³⁶ Para salvaguardar su identidad, los nombres de las alumnas y de los alumnos, tanto del curso 2002-2003 como de los otros cursos no son los verdaderos.

clase y el párrafo del que está tomada. Se verá del siguiente modo (TC; Vanesa, 23-01-03, p.2070)

Cuando en la cita se recoge un diálogo, figurará el diálogo con los nombres de quienes están hablando en cursiva, en tamaño 10, interlineado sencillo, justificado y al final entre paréntesis se identificará la procedencia del diálogo: TC –transcripción clase-; fecha en que ha tenido lugar la clase, y el primero y último párrafo separados con un guión, visualizándose del siguiente modo: (TC; 25-10-02, p.2355-2368)

2.5.2.2. Elaboración de un diario de campo. Propuesta de análisis del mismo

De elaboración pormenorizada y frecuente (Ver Anexo I: Cronograma del proceso), en él he recogido todas las que he considerado incidencias, tanto positivas como negativas, sin escatimar reflexiones sobre todo el proceso docente e investigador. He anotado, del mismo modo, las reflexiones sobre las conversaciones que he ido teniendo a lo largo del tiempo con las personas que han hecho las transcripciones, con otras con quienes he compartido preocupaciones o a quienes he consultado algunas dudas. He vertido críticas y autocríticas, tanto al proceder del alumnado como al mío propio. He tratado de analizar las emociones y los conflictos que el abandono de Carlos provocó en mí. En fin, he tratado de esclarecer mi trabajo triple: como docente, como investigadora y como feminista. Intento darme cuenta de mi propia conciencia, característica que Stake (1999) atribuye al papel de las investigadoras en los estudios cualitativos, no sé si con éxito.

Una vez acabada la asignatura, transcribí al ordenador lo que había ido escribiendo en el cuaderno. Tras sucesivas lecturas, tratando de descubrir y establecer un orden, he ido clasificando los textos en función de diferentes contenidos, orientados por los objetivos de la tesis y que pueden considerarse tareas del profesorado: reflexiones sobre el alumnado, sobre la metodología,

sobre las emociones, sobre el clima de la clase y los afectos, sobre la evaluación, sobre la gestión y organización, los objetivos explícitos y los latentes, los elementos de poder que han estado implicados en la materia, sobre el grupo y sus evoluciones, las posibles resistencias, los cambios detectado, conflictos...

Una vez separados los textos por temáticas, y recopilados por separado, he vuelto a hacer categorías puesto que he reunido aquellos contenidos que están relacionados y, como con las transcripciones de las clases, he elaborado una narrativa dando coherencia al conjunto.

Como antes, las citas vendrán en cursiva, en tamaño 10, a interlineado sencillo, más justificado que la narrativa, entre comillas y al final, entre paréntesis, se realizará su identificación, para lo que se anotará la procedencia de la cita, que es el diario de investigadora (DI), el día en que se ha escrito, el mes y el año, así como la página en la que está. Su visualización quedará de esta manera: (DI; 12-12-02, 4)

2.5.2.3. Decisiones de análisis de las producciones relevantes (aportaciones, conclusiones, trabajo personal) del alumnado del curso 2002/2003

He solicitado del alumnado un cuaderno de prácticas en el cual quedara reflejado el trabajo realizado a lo largo del curso. Como la asignatura se dividía en parte teórica y parte práctica, así debían recogerlo en sus trabajos. Les pedían aportaciones personales, además del reflejo de haber hecho la práctica, o haber leído los artículos. Les requería una valoración final. Debido a la casi total ausencia de aportaciones personales, únicamente he recurrido a la valoración final de la asignatura para analizarla de cara a esta investigación.

Como en los casos anteriores, he leído todas y cada una de las aportaciones; he agrupado cada una de ellas por temas: habla de la asignatura,

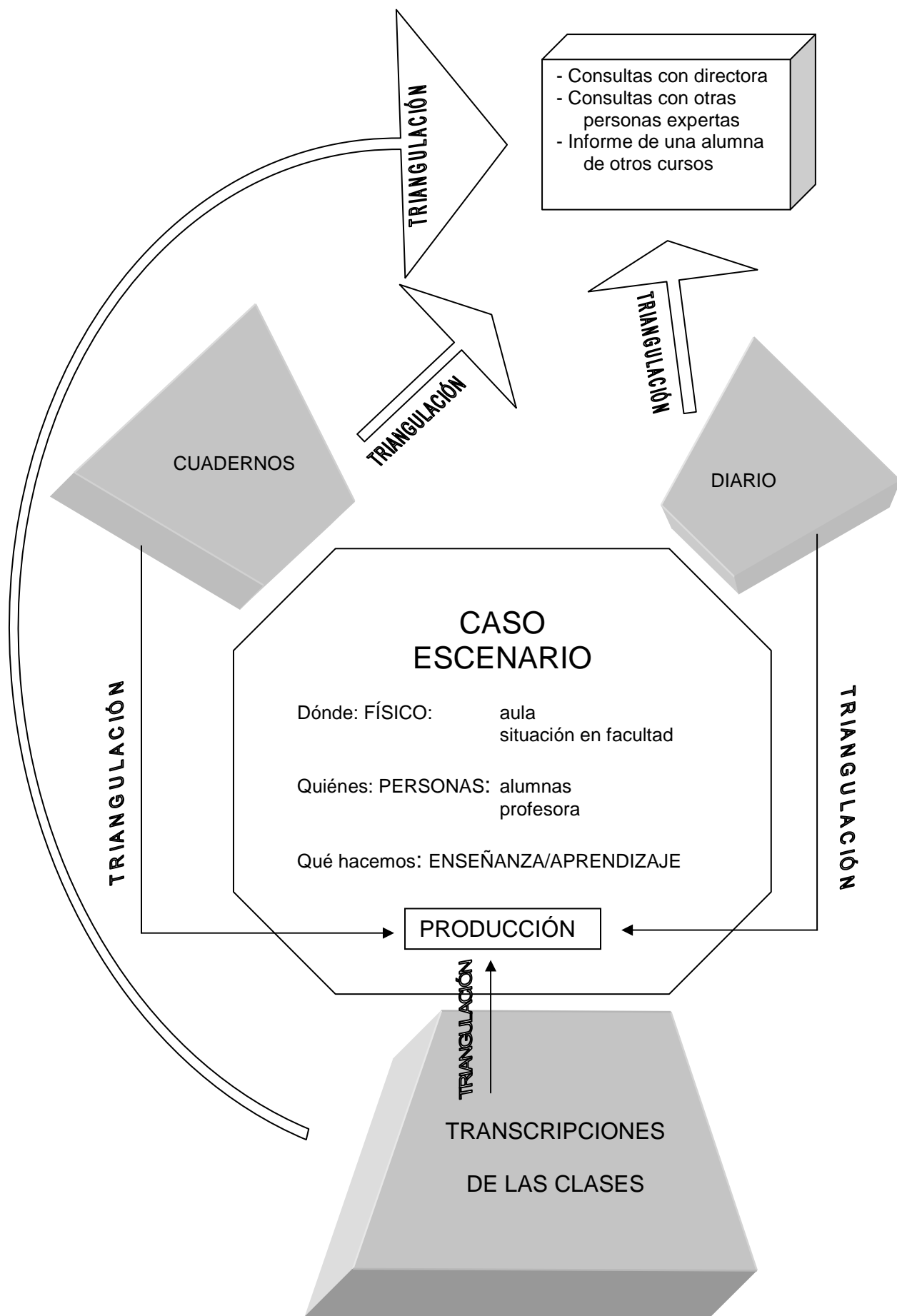
de la metodología, del proceso, del cambio experimentado, de las posibilidades de intervención en un futuro, de los objetivos personales y de la materia...

He agrupado las aportaciones de todo el alumnado relacionadas con un tema. Con todo este material, he vuelto a hacer una clasificación reuniendo aquellas que giraran en torno a un mismo tema. También, como en casos anteriores, he realizado una narrativa tomando como base su trabajo.

Como antes, las citas vendrán en cursiva, en tamaño 10, a interlineado sencillo, más justificado que la narrativa, entre comillas y al final, entre paréntesis, se realizará su identificación, para lo que se anotará la procedencia de la cita, en este caso CA (cuaderno alumnado), el nombre y el párrafo del que está tomada. Su visualización queda como sigue: (CA; Amparo, p7)

2.5.2.4. Decisiones de análisis de las producciones relevantes (aportaciones, conclusiones, trabajo personal) del alumnado de cursos anteriores y/o posteriores

Las producciones del alumnado de otros cursos se han realizado del mismo modo, solo que después del nombre y el párrafo, figura el curso académico (CA; David, p7, 2003-2004)



2.6. PROPUESTA DE ANÁLISIS DE DATOS

Todo el trabajo de sucesivas lecturas lo he realizado al amparo del guión que han marcado las preguntas y los objetivos de la investigación y las he ido agrupando en función de las categorías emergentes.

Es decir, las categorías no estaban predeterminadas, han ido surgiendo y se han ido clarificando en el proceso. Bien es verdad que, por lo que respecta a las transcripciones, éstas fueron preanalizadas al momento y que esa previa interpretación ha servido de hilo conductor al trabajo subsiguiente, lo que ha facilitado el engorroso proceso de una “lectura interesada”.

A la hora de ir haciendo el trabajo de lecturas sucesivas y anotando aquellas temáticas que han podido convertirse en categorías he procurado que la denominación de tales categorías fuera precisa, exhaustiva y exclusiva, de tal modo que el texto únicamente pudiera encajarse en un apartado (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). No siempre ha sido fácil, ya que la complejidad del material y del contenido ha estado en numerosas ocasiones en la frontera entre dos posibles clasificaciones. He optado por seleccionar aquellos párrafos que definieran más claramente, mejor y con más precisión la categoría a trabajar.

La primera ordenación resultaba insuficiente para comprender una situación real tan compleja sin que ninguno de sus elementos resultara comprometido. En este momento del desarrollo del trabajo consideré fundamental concertar una reunión con mi directora de tesis –triangulación- con la intención expresa de debatir y discutir sobre las pre-categorías: su bondad como reflejo del proceso docente y su capacidad para ayudar a comprender los procesos implicados en la relación entre los tres vértices del triángulo docente y cuya conjunción suponen el objetivo de esta tesis: la materia/asignatura, el alumnado y el profesorado. Así, basándonos en los criterios de la metodología cualitativa, determinamos que:

2.6.1. La **unidad de análisis** será el seminario, concretado en la asignatura *Psicología del Género*, y que está bien delimitado:

- En el tiempo: primer cuatrimestre del curso 2002/2003: octubre-febrero.
- En el espacio: aula 6 de la Facultad de Humanidades y Educación.
- En la organización académica: asignatura optativa –o de libre elección– en la Licenciatura de Pedagogía.
- En la cantidad de horas a invertir: 60 horas, puesto que es una asignatura de 6 créditos.
- En los horarios: al principio dos horas/dos días a la semana, tras acuerdo: cuatro horas, con un intermedio de media hora, un día a la semana.
- En las personas: una profesora, seis alumnas y un alumno –al principio fueron dos–.
- En la comprensión del porqué estamos juntos: es una asignatura que el alumnado ha de superar para completar sus estudios, a quienes yo he de guiar en este proceso.
- En la tarea a realizar: actividad de enseñanza/aprendizaje.
- En otras decisiones y acuerdos que se ha realizado a lo largo del curso.

2.6.2. Las **dimensiones** a estudiar van a ser estos tres vértices del triángulo

- Alumnado.
- Profesora.
- Currículo.

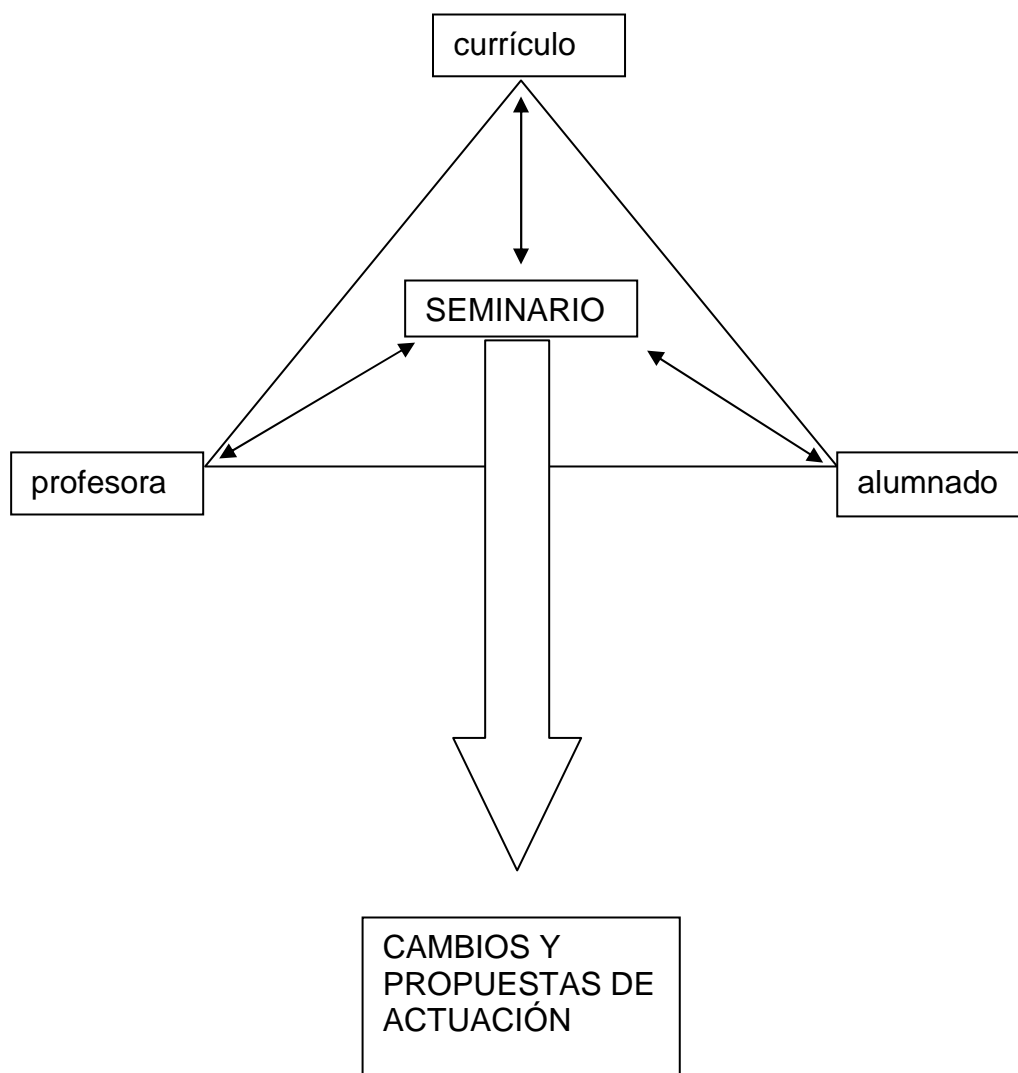


Figura 3. Unidad y dimensiones de análisis

Son las dimensiones, cuya confluencia es necesaria para configurar el seminario, como se puede observar en el cuadro. Las flechas bidireccionales indican que el seminario es posible gracias a la concurrencia de los tres elementos, pero que, a su vez, es necesario el seminario para que existan los elementos. También indican que el transcurso del seminario se ve directamente afectado por cada una de las dimensiones, así como que cada dimensión es afectada por el transcurso del seminario. Es decir, existe una relación recíproca entre los cuatro elementos del cuadro.

2.6.3. Dentro de cada dimensión se van a tener en cuenta diferentes categorías.

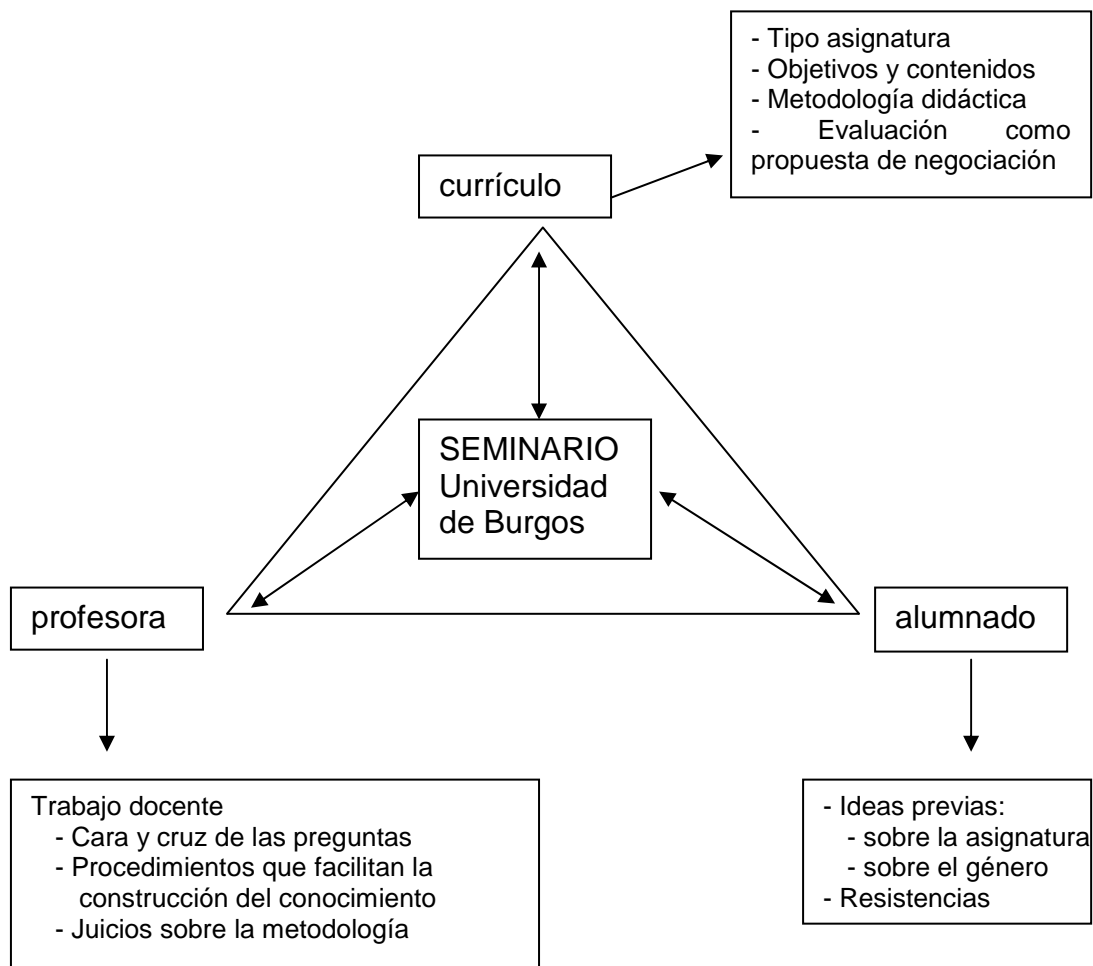


Figura 4. Unidad, dimensiones y categorías del análisis.

PARTE III

1. EL CONTEXTO DE LA ACCIÓN

1.1. LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

Describir la Universidad de Burgos desde una perspectiva de género es el objetivo que me planteo para contextualizar el trabajo de esta tesis. Conocer el contexto en el cual se desarrolla la asignatura objeto del análisis, es decir, saber lo que ocurre en la Universidad de Burgos y, en concreto, en la Facultad de Humanidades y Educación, con relación a las alumnas y a las profesoras, fue la cuestión preliminar que me planteé y que sirvió para realizar el trabajo de investigación que me permitió obtener el Diploma de Estudios Avanzados (DEA)³⁷. Por otra parte, este extracto resulta de utilidad para dar respuesta a la primera pregunta relacionada con las discriminaciones que sufrimos las mujeres. En este capítulo he actualizado los datos relativos a los Órganos de Gobierno porque en aquel momento (curso 2002-2003) los órganos colegiados eran provisionales y recibían diferentes nombres, si bien he retomado los datos que pueden compararse.

Según el artículo 1 de los Estatutos³⁸, se considera a la Universidad de Burgos (UBU) una “institución de derecho e interés público”, que presta el servicio público de educación superior en régimen de autonomía; teniendo su sede en la ciudad de Burgos. La legalidad, la libertad académica y la participación de la comunidad académica en su gestión y control conforman, según el artículo 3, los principios por los que se rige. Los fines de la UBU, recogidos en el artículo 4, hacen referencia a la formación y al perfeccionamiento de los miembros de la comunidad universitaria; a la necesidad de investigar para ampliar los conocimientos; a la actividad docente e investigadora que permita transmitir saberes, pero también criticarlos, para el

³⁷ TAPIA (2003).

³⁸ ACUERDO 262/2003, de 26 de diciembre, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Burgos (BOCyL nº 251, 29 de diciembre de 2003).

desempeño de actividades profesionales; a la cooperación con el entorno en materia de desarrollo científico, tecnológico, social y cultural; a fomentar una sociedad justa, solidaria, igualitaria y tolerante mediante una educación; a cooperar con otras Universidades; y, finalmente, a velar porque todo su desempeño se realice bajo los criterios de la calidad y la excelencia. Tiene competencia en materia de infraestructuras, personal, elaboración de planes de enseñanza, gestión, institucional y patrimonial.

1.1.1. Alumnas en la universidad de Burgos. Curso 2002/2003

1.1.1.1. Porcentaje de alumnas

El porcentaje de alumnas matriculadas en la Universidad de Burgos (UBU) entre el curso 1995/1996 –primero de andadura en solitario de la UBU- y el curso 2002/2003 –realización de este estudio- oscila entre el 51,78% y el 53,51%, como se observa en el cuadro, siempre ligeramente superior al de los alumnos. Nada distinto a lo que sucede en el resto de Universidades Españolas (CIDE, 2001; Instituto de la Mujer, 2003).

Tabla A1. Porcentaje de alumnas en la Universidad de Burgos

CURSO	% DE ALUMNAS
1995/1996	52,14
1996/1997	52,8
1997/1998	53,25
1998/1999	53,07
1999/2000	53,51
2000/2001	52,79
2001/2002	51,55
2002/2003	51,78

Elaboración propia a partir de los listados de UBUNET

1.1.1.2. Alumnas en las diferentes titulaciones de la UBU. Curso 2002/2003 (curso elegido para hacer la investigación)

Tabla A2. Titulaciones Técnicas de ciclo largo

TITULACIÓN	CURSO 2002/2003. % de mujeres
Ingeniería de Organización Industrial	19,68
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	29,09

Elaboración propia a partir de los listados de UBUNET y del Servicio de Alumnos. UBU

Tabla A3. Titulaciones Técnicas de ciclo corto

TITULACIÓN	CURSO. 2002/2003. % de mujeres
Arquitectura Técnica	44,86
Arquitectura Técnica de Ejecución de Obras	45,69
Ingeniería Técnica Agrícola	63,96
Ingeniería Técnica Industrial: Electrónica Industrial	14,83
Ingeniería Técnica Industrial: Mecánica	16,61
Ingeniería Técnica Industrial	19,65
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión	29,19
ITOP Transportes y Servicios Urbanos	34,43
I T O P Construcciones civiles	33,7

Elaboración propia a partir de los listados de UBUNET y del Servicio de Alumnos. UBU

Tabla A4. Ciencias Sociales y Jurídicas. Ciclo largo

TITULACIÓN	CURSO 2002/2003. % de mujeres
Ciencias Políticas y de la Administración	45,87
Pedagogía	83,69
Derecho	55,32
Administración y dirección de empresas	56,91

Elaboración propia a partir de los listados de UBUNET y del Servicio de Alumnos. UBU

Tabla A5. Ciencias Sociales y Jurídicas, de ciclo corto

TITULACIÓN	CURSO. 2002/2003. % de mujeres
Gestión y Administración Pública	72,58
Ciencias Empresariales	54,64
Relaciones laborales	62,39
Educación Infantil	94,42
Educación Especial	88,3
Maestra en Lenguas Extranjeras	85,62
Educación Primaria	69,35
Educación Musical	63,09
Educación Social	91,45

Elaboración propia a partir de los listados de UBUNET y del Servicio de Alumnos. UBU

Tabla A6. Carreras de corte experimental

TITULACIÓN	CURSO. 2002/2003. % de mujeres
Licenciatura en Ciencias (Químicas)	62,5
Ciencias Químicas	67,39
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	72,34

Elaboración propia a partir de los listados de UBUNET y del Servicio de Alumnos. UBU

Tabla A7. Ciencias de la Salud

TITULACIÓN	CURSO. 2002/2003. % de mujeres
Enfermería/Diplomatura en enfermería	91,24

Elaboración propia a partir de los listados de UBUNET y del Servicio de Alumnos. UBU

Tabla A8. Humanidades

TITULACIÓN	CURSO. 2002/2003. % de mujeres
Humanidades	62,33

Elaboración propia a partir de los listados de UBUNET y del Servicio de Alumnos. UBU

Se puede observar que las alumnas se matriculan sobre todo en titulaciones de ciclo corto, y las de ciclo largo y de corte experimental que se asocian con áreas vinculadas a los roles tradicionalmente reservados a las mujeres: educación, salud, agricultura, alimentación, humanidades, relaciones interpersonales...

Así en carreras de ciclo corto relacionadas con la educación, estudian: Magisterio, Educación Social; relacionadas con la salud, Enfermería; relacionadas con la provisión de alimentos y la agricultura, Ingeniería Técnica Agrícola.

Entre las carreras de ciclo largo, se matriculan preferentemente en Humanidades y Pedagogía.

Sugiero que las alumnas se matriculan en carreras de corte experimental porque suponen una proyección de roles femeninos, en este caso relacionados con la alimentación, la nutrición y el análisis de los componentes de los alimentos.

Puedo concluir diciendo que las mujeres se orientan hacia profesiones que reproducen los roles tradicionalmente considerados femeninos como son la atención y el cuidado educativo, sanitario y social, además de que este tipo de estudios les conducen hacia puestos de trabajo de menor consideración social y peor remunerados (magisterio, enfermería, educación social).

También se matriculan en carreras que pueden considerarse como una proyección de los ámbitos que son próximos a las mujeres como el medio agrícola, la nutrición o las humanidades. Es decir, se aprecia una clara segregación entre alumnos y alumnas, tal como señala Agirre (2002).

Estos datos no difieren de la situación de las alumnas en el resto de las universidades españolas (Bonilla y Martínez-Benlloch, 2000; Tapia, Lara y Guijo, 2000; Alberdi, 2000; Fresno y García de León, 2002; Alario y Santo Tomás, 2003; Alario, Anguita y Vargas, 2007).

1.1.2. Profesoras en la Universidad de Burgos. Curso 2002/2003

1.1.2.1. Porcentaje de profesoras

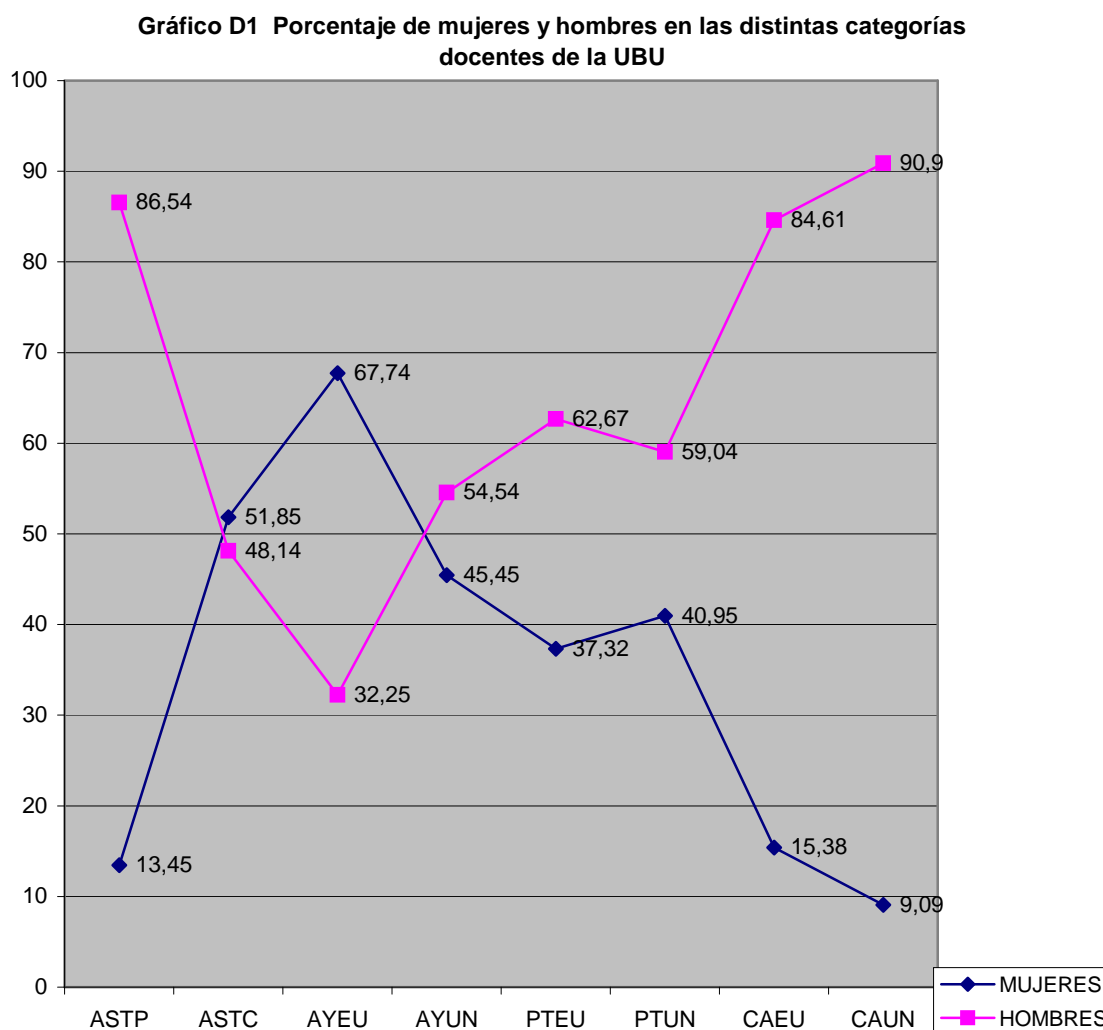
Las mujeres docentes no llegan a un tercio del profesorado en la UBU, en concreto 32,65%. Cifras que hacen evidente la falta de equivalencia y la discrepancia entre el número de mujeres alumnas y docentes, así como una asimetría estadística entre mujeres y hombres, y que, por otra parte, se corresponden con del resto de universidades (CIDE, 2001; Cirujano, 2001; Guil, 2002a; Instituto de la Mujer, 2003; Alario y García Colmenares, 2003; Jiménez Jaén, 2003, 2007; Torres, 2001).

PROFESORADO EN LA UBU	MUJERES	%	HOMBRES	%
CURSO 2002-2003	209	32,65	431	67,34

Tabla D1. Elaboración propia a partir de la Memoria de investigación de la UBU 2001

1.1.2.2. ¿Dónde están?

De la gráfica siguiente se deduce la existencia de una clara falta de simetría e igualdad en la representación de mujeres y hombres en las diferentes **categorías docentes** de la UBU:



Elaboración propia a partir de la Memoria de Investigación de la UBU 2001

En la única categoría docente donde las mujeres superan a los hombres es en la de Ayudante de Escuela Universitaria (AYEU). Se observa perfectamente cómo la proporción de mujeres va disminuyendo conforme vamos ascendiendo en las diferentes categorías docentes e investigadoras. Por el contrario, los hombres siguen la progresión contraria, van incrementando su proporción cuanto más alta es la categoría docente e investigadora. Las “puntas” del gráfico, se abren espectacularmente, mucho más, en las categorías más elevadas del escalafón docente: Cátedras de Universidad. Es decir, los hombres ocupan mayoritariamente las categorías más codiciadas por el valor inherente que ostentan, con más poder, más prestigio social y mejor

remuneradas económicamente. Las mujeres ocupan los escalones inferiores que, además de estar peor considerados, van asociados a más cantidad de trabajo, aunque solo sea por las horas de dedicación en cada una de las categorías.

Este hecho pone de manifiesto una segregación vertical de las mujeres, o la tendencia a ser invisibles en los puestos de más elevado rango, tal y como reconoce el informe ETAN (2001); pero también una segregación económica, que alude a las diferencias salariales, dado que las mujeres ocupan, sobre todo, los puestos docentes de menor consideración y remuneración, como las Titularidades de Escuelas Universitarias, y solo son mayoría en puestos inestables: Ayudantes de Universidad. Se admite, pues, la existencia de un “techo de cristal” para acceder a puestos de responsabilidad (Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch, 1995; García de León y García de Cortázar, 2001; Guil, 2002a; Lipovetsky, 1999; Morley, 1999; García, 2002).

Por otra parte, esta gráfica podría aplicarse con mínimas variaciones al resto de universidades, como así ponen de manifiesto otros estudios realizados (Grañeras, 1999, 2001; CIDE, 2002; Instituto de la Mujer, 2003, Cirujano, 2001; García de León, 2001; Sánchez-Chiquito, 2002; Guil, 2002a; Alario y García Colmenares, 2003, Jiménez Jaén, 2003, 2007).

Con respecto a los **Departamentos** también mujeres y hombres se distribuyen de forma poco equitativa. Las mujeres se concentran en los seis departamentos siguientes: Didácticas Específicas, Ciencias de la Educación, Biotecnología de los Alimentos, Filología, Matemática y Computación y Química, cuya proporción oscila entre el 62,02% del primero y el 48,33% del último.

En el extremo opuesto, los seis departamentos donde menos mujeres docentes hay son por orden decreciente: Derecho Público, Ciencias Históricas y Geografía, Ingeniería Electromagnética, Expresión Gráfica, Ingeniería Civil y Construcción Arquitectónicas e Ingeniería de la Construcción y del Terreno. Los

porcentajes de mujeres en los mismos oscilan entre el 28,26% del primero y el 8,69% del último.

DEPARTAMENTO	MUJERES	%	HOMBRES	%
Biotecnología de los Alimentos	14	53,84	12	46,16
Ciencias de la Educación	22	57,89	16	42,11
Ciencias Históricas y Geografía	7	26,92	19	73,08
Construcciones Arquitectónicas e Ingeniería de la Construcción y del Terreno	4	8,69	42	91,31
Derecho Privado	11	28,94	27	71,06
Derecho Público	13	28,26	33	71,74
Didácticas Específicas	18	62,02	11	37,98
Filología	19	52,77	17	47,23
Química	29	48,33	31	51,67
Economía y Admon de Empresas	13	38,23	21	61,77
Expresión Gráfica	6	15	34	85
Ingeniería Electromagnética	6	17,14	29	82,86
Matemáticas y computación	15	48,38	16	51,62
Física	8	30,76	18	69,24
Economía Aplicada	10	33,33	20	66,66
Ingeniería Civil	14	14,14	85	85,86
Total	209	32,65	431	67,34

Tabla D2. Porcentaje de profesoras y profesores en los diferentes departamentos de la UBU. Curso 2002-2003. Elaboración propia a partir de la Memoria de Investigación de la UBU 2001

Se puede, en este caso, comprobar la existencia de una segregación horizontal, es decir, que las mujeres nos concentramos en determinados sectores, o disciplinas, sobre todo las relacionadas con tareas que por tradición se le han asignado a las mujeres y por consiguiente su presencia en la Ciencia se puede considerar una extensión de los roles de género (Cirujano, 2001), pues en estos departamentos se concentra más de la mitad (56%) del total de las docentes.

Como en los casos anteriores, la segregación horizontal reproduce lo que pasa en el resto de universidades (Cirujano, 2001, Alario y García Colmenares, 2003; Alario, Anguita y Vargas, 2007; Jiménez Jaén, 2003, 2007).

Con relación a la presencia de las mujeres en los **Órganos de Gobierno**.

En el curso 2002-2003, curso en que se inició esta investigación, el 30% de los cargos del **Rectorado** estaba ocupado por mujeres.

RECTORADO. CURSO 2002-2003				
	HOMBRES	%	MUJERES	%
RECTOR	1	100		
VICERRECTORES/AS	4	66,66	2	33,33
SECRETARÍA GENERAL	1	100		
VICESECRETARÍA GENERAL			1	100
GERENTE	1			
TOTAL	7	70	3	30

Tabla OG1. Elaboración propia a partir de la correspondiente página Web de la UBU y de la Guía de la Universidad de Burgos 2002/2003

Como se puede apreciar en el cuadro de abajo, la representación de las mujeres en el nuevo equipo de gobierno, constituido en el año 2008, ha descendido, lo que lejos de ser un avance parece un retroceso con respecto al año en que dio comienzo mi investigación. Las dos mujeres encabezan el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación y el de Calidad y Acreditación.

RECTORADO. AÑO 2008				
	HOMBRES	%	MUJERES	%
RECTOR	1	100		
VICERRECTORES/AS	6	75	2	25
SECRETARÍA GENERAL	1	100		
GERENTE	1			
TOTAL	9	81,81	2	18,18

Tabla OG2. Elaboración propia a partir de la correspondiente página Web de la UBU. Diciembre de 2008

El **Consejo Social** está compuesto por una aplastante mayoría de varones. La tabla es lo suficientemente elocuente como para hacer otros comentarios.

CONSEJO SOCIAL	HOMBRES	%	MUJERES	%
Presidencia	1	100		
Secretaría	1	100		
Miembros natos	3	75	1	25
Representantes de Organizaciones Empresariales	5	83,33	1	16,66
Representantes de Centrales Sindicales	5	83,33	1	16,66
A propuesta de Agencia de Inversiones y Servicios de la JCYL	1	100		
A propuesta de la Consejería de Economía y Empleo	1	100		
A propuesta de la Consejería de Educación	6	100		
A propuesta de las Cortes de CYL	3	100		
Representantes de profesorado	1	100		
Representante de estudiantes ³⁹				
Representante del PAS				
Total	27	90	3	10

Tabla OG3. Elaboración propia a partir de la correspondiente página Web de la UBU . Diciembre de 2008

Con respecto al **Consejo de Gobierno** los datos se repiten insistentemente, además hay que tener en cuenta que en el curso 2002-2003 el porcentaje de mujeres en el Consejo de Gobierno era de 21,62%.

CONSEJO DE GOBIERNO	HOMBRES	%	MUJERES	%
Departamento	3	75	1	25
Claustro	10	90,90	1	9,09
Consejo Social	3	100		
Nato	3	100		
Rector	6	66,66	3	33,33
Total	25	83,33	5	16,66

Tabla OG4. Elaboración propia a partir de la correspondiente página Web de la UBU . Diciembre de 2008

³⁹ A día 5 de septiembre de 2008 en la página Web no se recoge nombre de representante de estudiantes ni del PAS.

En el **Claustro**⁴⁰ la situación no hace más que repetirse, aunque es el órgano de gobierno colegiado que menos ha variado respecto al curso 2002-2003, en que el porcentaje de mujeres era del 28,15%.

CLAUSTRO	HOMBRES	%	MUJERES	%	SIN IDENTIFICAR
Miembros natos	2	66,66	1	33,33	
Miembros electos	68	69,38%	28	28,57	2
Total	70	69,30	29	28,71	2

Tabla OG5. Elaboración propia a partir de la correspondiente página Web de la UBU . Diciembre de 2008

De los datos expuestos se deduce que las mujeres apenas tenemos representación ni en los órganos de gobierno colegiados ni en los unipersonales. Da la sensación de que no formamos parte de los círculos de poder ni de los puestos de responsabilidad, que parecen reservados a los hombres, y, como decían García de León y García de Cortázar (2001), es un problema de carácter institucional –segregación estructural-. En la Institución Universitaria existen barreras, desigualdad y segregación. Se excluye a las mujeres de las posiciones de poder y privilegio (Alonso Sánchez, 2001), siendo minoría en los lugares de toma de decisión (Morley, 1999). El hecho de que los hombres sean los que ostenten el poder hace que las mujeres carezcamos de opciones para influir en los discursos y en la organización de la Universidad.

Como conclusión se puede afirmar que la proporción de mujeres en los órganos de poder es pequeña, siempre inferior a la de los hombres y que no llega a ser equivalente a la proporción de mujeres que hay en la Universidad. Se observa que su presencia ha disminuido en algunos órganos de gobierno con respecto al curso 2002-2003, mientras que, según los datos de la UBU del año 2006⁴¹, el porcentaje de mujeres entre el personal Docente e Investigador ha aumentado respecto al mismo curso, pasando del 32,65% al 34,9%.

⁴⁰ En el momento de la consulta -2 de diciembre de 2008- se está en proceso electoral.

⁴¹ La Universidad de Burgos en cifras. 2006. <http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkResults>. 8 de septiembre de 2008.

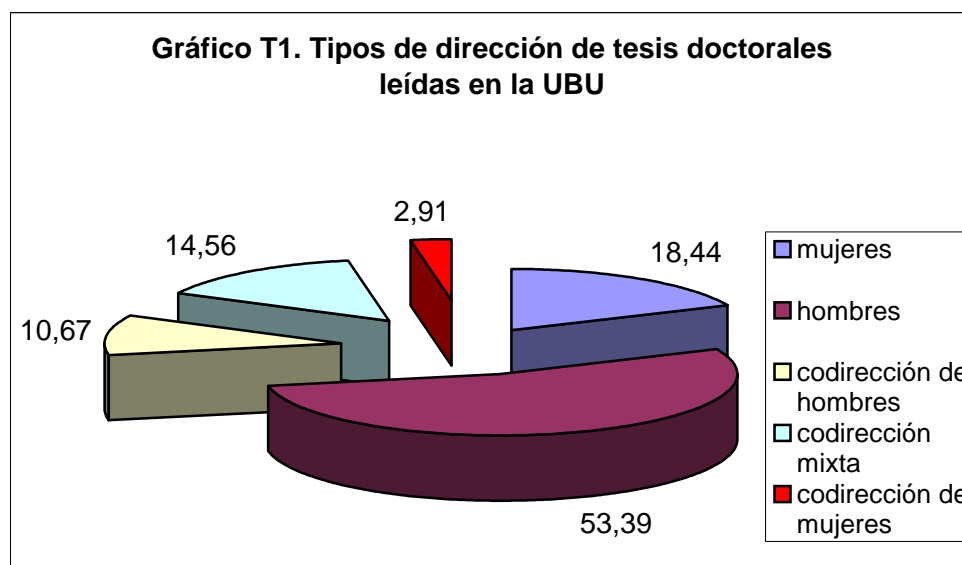
194 Tesis doctoral

Con relación a la producción del conocimiento que se traduce en la **dirección de tesis doctorales**, el número de doctoras que han dirigido tesis doctorales en la UBU es notablemente inferior al de doctores directores de tesis. En general, menos de un tercio de las tesis doctorales leídas en la UBU han sido dirigidas por mujeres.

TESIS DOCTORALES EN LA UBU. DIRECCIÓN					
AÑO	MUJERES	%	HOMBRES	%	TOTAL
1995	3	37,5	5	62,5	8
1996	2	20	8	80	10
1997	1	25	3	75	4
1998	4	33,33	8	66,66	12
1999	6	28,57	15	71,42	21
2000	7	26,92	19	73,07	26
2001	17	33,33	34	66,66	51
Total	40	30,30	92	69,69	132

Tabla T1. Elaboración propia a partir de la página web de la UBU y de la base de datos TESEO

A pesar de afirmar que las mujeres han dirigido tesis en casi un tercio de las ocasiones, si analizamos su participación en función del **tipo de dirección** los datos cambian radicalmente. Así, en más de la mitad de las ocasiones los hombres han dirigido las tesis en solitario, mientras que las mujeres han dirigido las tesis en solitario en poco más del 18% de las ocasiones. Por otra parte, atendiendo a las codirecciones, si bien la codirección mixta es la más frecuente, la codirección exclusivamente de varones es muy superior a la codirección exclusivamente de mujeres, siendo esta casi testimonial. Eso sí, se está produciendo en los últimos años.

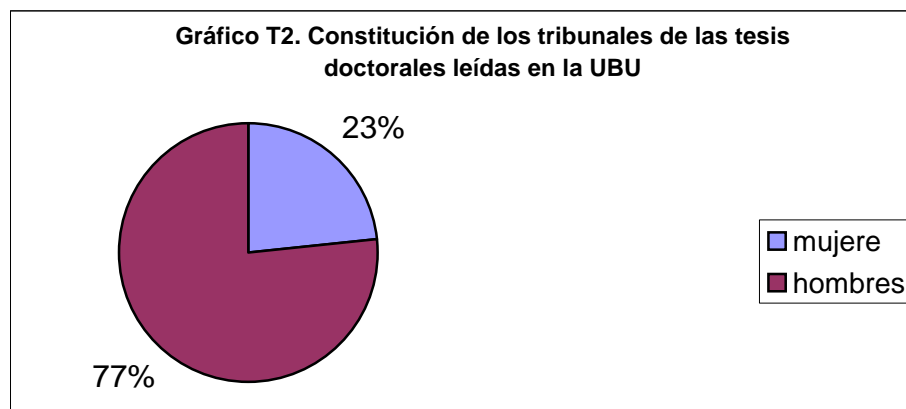


Elaboración propia a partir de la página web de la UBU y de la base de datos TESEO.

Finalmente me voy a fijar en la composición de los **tribunales** que han valorado las tesis doctorales que se han leído en la UBU para descubrir que apenas una cuarta parte de los miembros de los tribunales son mujeres, mientras que son hombres las tres cuartas partes. Este dato pone de manifiesto el desequilibrio entre mujeres y hombres a la hora de juzgar el resultado de las investigaciones originales.

Tesis doctorales en la UBU. Tribunales					
AÑO	MUJERES	%	HOMBRES	%	TOTAL
1995	4	13,33	26	86,66	30
1996	9	20	36	80	45
1997	3	15	17	85	20
1998	15	25	45	75	60
1999	20	25	60	75	80
2000	29	27,61	76	72,38	105
2001	40	22,98	134	77,01	174
total	120	23,34	394	76,65	514

Tabla T2. Elaboración propia a partir de la página Web de la UBU y de la base de datos TESEO.



Elaboración propia a partir de la página Web de la UBU y de la base de datos TESEO.

Tanto la dirección de las tesis doctorales como la valoración de las mismas están en manos de los hombres, de nuevo nada distinto de lo que suceden en otras universidades (Alario y García Colmenares, 2003; Guil, 2002a). Este dato, no obstante, nos sitúa en la tesitura de aceptar con Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch (1995), Bosch, Ferrer y otras (2003a), Alario y García Colmenares (2003), García Colmenares y Anguita (2003), García de León y García de Cortázar (2001), Guil (2002a) que el conocimiento lo controlan y regulan los hombres. Al fin y al cabo, dirigir y evaluar un proceso de investigación es un elemento de control sobre la persona que lo realiza y sobre el proceso en sí.

1.2. FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

La Facultad de Humanidades y Educación gestiona y organiza los estudios conducentes a diferentes Diplomaturas y Licenciaturas, según el artículo primero de su Reglamento de Régimen Interno. La Facultad se rige por dicho Reglamento de Régimen Interno⁴², además de por los Estatutos de la Universidad de Burgos⁴³, por la Ley Orgánica de Reforma Universitaria⁴⁴, y por las disposiciones de desarrollo.

Sus funciones, recogidas en el artículo segundo del Reglamento, son: participar de forma activa tanto en el gobierno de la Universidad, como en la gestión de las titulaciones, ajustándolas al contexto del centro, cumpliendo con todas las tareas administrativas. También debe proyectarse a la sociedad, haciendo aportaciones útiles.

El artículo tercero del Reglamento reconoce como miembros de la Facultad al profesorado, al alumnado y al personal de administración y servicios, quienes estarán gobernados por los miembros del Decanato, con el Decano a la cabeza, según el artículo cuarto, y la Junta de Centro –órgano colegiado- que, además de gobernar, representa a todos sus miembros.

El Capítulo primero del Reglamento articula todo lo relativo a la Junta de Centro: naturaleza y composición, sus funciones, su funcionamiento, periodicidad de las reuniones, sus acuerdos, las comisiones delegadas, etc. El Capítulo segundo hace lo propio con los miembros del Decanato: Decano, Vicedecanos y Secretario (en masculino en el Reglamento). El Decano –órgano unipersonal- será elegido cada cuatro años. Su elección queda regulada por el Capítulo tercero del Reglamento de Régimen Interno.

⁴²<http://www2.ubu.es/fhye/NORMATIVA%20FUNCIONAMIENTO/Reglamento%20Provisional%20de%20la%20Facultad.pdf>

⁴³ Aprobados por Decreto 263/1999, de 7 de octubre.

⁴⁴ 11/1983, de 25 de agosto.

1.2.1. Alumnas y profesoras en la Facultad de Humanidades y Educación⁴⁵

1.2.1.1. Alumnas

Tabla FA1 Porcentaje de alumnas en la Facultad de Humanidades y Educación. Curso 2002/2003

TITULACIÓN	% de mujeres
Humanidades	62,33
Pedagogía	83,69
Educación Infantil	94,42
Educación Especial	88,3
Maestra en Lenguas Extranjeras	85,62
Educación Primaria	69,35
Educación Musical	63,09
Educación Social	91,45

Elaboración propia a partir de los listados de UBUNET y del Servicio de Alumnos. UBU

La Facultad de Humanidades y Educación es una facultad altamente feminizada con respecto al alumnado. Las aulas acogen una abultada mayoría de mujeres. Pedagogía, la titulación en la cual se incardina la asignatura *Psicología del Género*, no se diferencia del resto.

1.2.1.2. Profesoras

Cuatro departamentos tienen su sede en la Facultad de Humanidades y Educación: Ciencias de la Educación, Ciencias Históricas y Geografía, Didácticas Específicas y Filología. En la siguiente tabla se puede observar cómo, salvo el departamento de Ciencias Históricas y Geografía, en el resto hay más de la mitad de mujeres entre su profesorado.

DEPARTAMENTO	MUJERES	%	HOMBRES	%
Ciencias de la Educación	22	57,89	16	42,11
Ciencias Históricas y Geografía	7	26,92	19	73,08
Didácticas Específicas	18	62,02	11	37,98
Filología	19	52,77	17	47,23

Tabla FD1. Porcentaje de profesoras y profesores en los Departamentos de la F. H. y E. Elaboración propia a partir de la Memoria de Investigación de la UBU 2001

⁴⁵ TAPIA. Obra citada.

Una tercera parte de las profesoras de la Universidad de Burgos se concentra en la Facultad de Humanidades y Educación, mientras que apenas un 15% de los profesores lo hace.

DEPARTAMENTO	MUJERES %	HOMBRES %
Ciencias de la Educación	10,52	3,71
Ciencias Históricas y Geografía	3,34	4,4
Didácticas Específicas	8,61	2,55
Filología	9,09	3,94
Total	31,56	14,69

Tabla FD2. Porcentaje de profesoras y profesores en la F. H. y E. Elaboración propia a partir de la Memoria de Investigación de la UBU 2001

Este hecho viene a corroborar de nuevo que las docentes nos concentramos en algunas Facultades en las cuales, a su vez, se ofrecen titulaciones asociadas a los mundos de las mujeres amén de feminizadas, como se acaba de ver.

La proporción de hombres y de mujeres **dirigiendo** tesis doctorales es muy desigual entre departamentos. Existe una gran desproporción entre el porcentaje de profesoras del departamento del que formo parte, el de Ciencias de la Educación, y el de directoras de tesis en el mismo departamento.

DIRECCIÓN DE TESIS DOCTORALES EN LOS DEPARTAMENTOS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN, HASTA EL AÑO 2001					
DEPARTAMENTO	DIRECCIÓN				
	mujer	%	hombre	%	total
Ciencias de la Educación	1	20	4	80	5
Ciencias Históricas y Geografía	2	28,57	5	71,42	7
Filología	4	57,14	3	42,85	7

Tabla FT1. Elaboración propia a partir de la página web de la UBU y de la base de datos TESEO.

La Universidad de Burgos, y la Facultad de Humanidades y Educación en particular, como se aprecia, no difiere del resto de las Universidades Españolas, reproduciendo en su estructura una organización académica androcéntrica, que, por otra parte, es el reflejo de la estructura androcéntrica del contexto social y cultural en que se inscribe. Esta estructura se caracteriza por la existencia de segregaciones horizontales, verticales, económicas y estructurales, que nos aglutina a las mujeres en determinadas facultades, titulaciones, departamentos o áreas de conocimiento, nos relega a puestos de menor consideración, prestigio, poder y remuneración y nos aleja de los centros de toma de decisiones.

2. EL SEMINARIO COMO ABORDAJE METODOLÓGICO Y EMANCIPATORIO

Digo que enseñes porque te gusta enseñar, porque darás menos la lata en casa, serás mejor persona y porque es probable que tus alumnos también disfruten, y quizá incluso aprendan algo.
Azar Nafisi⁴⁶

2.1. CURRÍCULO

Las posibilidades de cambiar una realidad surgen cuando, además de entender que no beneficia a las personas, conocemos otras alternativas en que puede presentarse y los recursos con los cuales poder aventurar un movimiento dirigido al cambio.

En mi caso, la realidad sobre la cual habría posibilidades de intervenir es la situación de las mujeres en la sociedad en que nos ha tocado vivir. Y uno de los recursos a mi alcance es la implantación de una asignatura como es la Psicología del Género.

Presenté la asignatura en la parte metodológica cuando definía el caso. Solo restaba, para completar la información sobre ella, establecer el horario que durante este curso le correspondía: los lunes y los viernes de 15 a 17 horas. Sin embargo, dada la imposibilidad de algunas personas para asistir a las clases –por razones laborales, de desplazamiento y de horarios (algunas personas trabajaban, o vivían fuera de la ciudad o les coincidían otras optativas a las mismas horas en los mismos días)-; y dada la importancia que, a mi juicio, tiene la asistencia a las clases, -puesto que, al no ser una asignatura tradicional, memorística, el contexto del aula y los procesos del aula son

⁴⁶ NAFISI (2003, 241).

fundamentales para los objetivos que me planteo-, se decidió, con el consenso del grupo, desplazarla al viernes de 14 a 18 horas –con un descanso hacia la mitad-, considerando que era el horario que mejor convenía a las diferentes personas y, por lo tanto, el menos perjudicial.

La asignatura tiene dos partes bien diferenciadas: teoría y práctica. Con esta distribución respondo a la exigencia del plan de estudios de esta Universidad de dividir las asignaturas en créditos teóricos y prácticos. En este caso, aunque la división oficial es de 4 créditos teóricos y 2 créditos prácticos, cada uno de los días –cuando asistíamos dos días, o la mitad del tiempo – cuando asistíamos un día- ha sido destinado a teoría y a la práctica, respectivamente.

Para abordar el trabajo de los créditos teóricos recorro a lecturas de diferentes autoras y autores de relevancia por sus aportaciones en materia de género y que están contribuyendo a su comprensión. Sus contribuciones han sido de utilidad para confeccionar el programa de la asignatura. Las directrices que guían el trabajo de los créditos prácticos se centran en el convencimiento de que la mejor forma de “ver” una realidad es enfrentarse a ella por una misma.

Las tareas propuestas para este estudio pueden consultarse en el cronograma de las clases (Anexo II).

Moreno y otras (2002) presentan un modelo didáctico para abordar diferencias de género en la escuela –título de su trabajo-. Aunque su estudio se realiza en la educación básica, aporta algunos resultados que son de utilidad para justificar, salvando todas las distancias, el modo de proceder con esta asignatura, por ejemplo: analizar desde una perspectiva crítica los valores sociales, adoptar una perspectiva constructivista, crítica y colaborativa, facilitar la implicación personal, analizar situaciones sexistas, potenciar la reflexión y la discusión entre el grupo, utilizar un lenguaje no sexista son estrategias que permiten abordar el problema del género en las aulas.

2.1.1. Presentación de la asignatura

Esta asignatura en virtud de su dinamismo, resulta siempre novedosa y cada año posee matices diferentes. El grupo “hace” su asignatura particular y específica.

La asignatura es:

1. Relacional: lo que pase depende de las relaciones interpersonales que se establecen. Podría, como Rogoff (1997,116), enfatizar la “implicación mutua” entre las personas y los miembros del grupo, “que se comunican y coordinan su implicación”. Lo que pase depende, en palabras de esta autora, del “sistema de compromisos interpersonales” (Rogoff, 1997, 116), sistema organizado en las interacciones, en el ajuste de vínculos y en sus propias actividades. La organización la realizan en colaboración las personas y los otros miembros del grupo. Por ello, entiendo, se requiere de unos espacios y de una forma de distribución específica. Para que las personas que asistimos a clase podamos vernos las caras para poder interactuar de forma natural, necesitamos un aula que tenga mesas independientes unas de otras y que no estén ancladas al suelo para poder colocarlas en círculo. El círculo ha sido la ubicación espacial.

2. Es una asignatura comprometida y que genera compromisos y en donde se tiene en cuenta a todo el mundo. A partir del compromiso en la participación, que se cumple en este caso con la asistencia al aula, se ponen las condiciones para hacer contribuciones, como señala Rogoff (1997, 119). Para poder cumplir con el compromiso de asistencia hemos consensuado el cambio de la hora de clase. Y el alumnado asume su responsabilidad, de tal modo que Rodrigo ha sentido la necesidad de comunicarme que uno de los días no podría asistir, aunque luego sí pudo acudir al aula. La primera razón que aporta es, como se puede leer, el compromiso de asistencia.

“Y [Rodrigo] me ha dicho [que ha venido a clase] que por dos razones por este orden: que como habíamos asumido todo el grupo el compromiso de asistencia y yo había cambiado la hora de clase para que pudiéramos venir, pues ha tenido en cuenta que él también se había comprometido. Es decir, que se sentía con esa responsabilidad.”

204 Tesis doctoral

Segunda razón: la excursión a la que iba a ir duraba todo el día y le parecía un poco costoso.” (DI; 13-12-02, 33)

3. Es íntima, personal, donde las unas estamos expuestas a las otras, lo que repercute en la gran implicación que requiere. Redunda en un profundo conocimiento propio e interpersonal y genera un gran impacto personal, lo que la convierte en una asignatura relevante.

“Yo creo que estamos profundizando y que cada vez las máscaras que tenemos son menos útiles y se van resquebrajando para ir dando paso a lo que de verdad somos, pensamos, valoramos y estamos dejando nuestras personalidades al descubierto [...]” (DI; 25-10-02, 11)

Vanesa, que está expresando sus dudas respecto a si serán capaces de evaluarse entre sí, acaba aceptando que

“[...] igual al final sí que acabamos sabiendo cómo es cada uno y sabiendo lo que le cuesta hablar y todo eso.” (TC; Vanesa, 8-11-02, p. 3000)

Es decir

“[...] como decía Vanesa, acabaremos conociéndonos.” (DI; 8-11-02, 18)

El desarrollo de esa asignatura y sus implicaciones no solo no han pasado desapercibidas para el grupo, sino que han tenido una alta significación para las personas que de ella se han beneficiado, de tal modo que para algunas, en concreto para Rodrigo y Esmeralda, quienes lo reconocen en el transcurso de una de las clases, o para Esmeralda quien lo vuelve a apuntar en su cuaderno, ha supuesto una experiencia digna de ser recordada.

“es una cosa, que..., que te lo iba a decir, pero (RISAS), no, no pero es que esta clase, de verdad me está tocando, bueno, te está haciendo ver que somos iguales por mucho que queramos o que dejemos de querer somos iguales, pero lo que no pretendo, o lo que no puedo evitar (se ríe) es que, por ejemplo, es que, que me diga mi hermana que friegue los platos, pero cómo voy a fregar yo si estáis vosotras ahí, esas cosas que de primeras lo dices, ¿no? y después dices, - - cómo no voy a..., pues si están ellas ocupadas, o lo que sea, cómo no lo voy a hacer yo, y después lo hago, la cosa es que después lo hago, pero de primeras, siempre me sale eso, y yo creo que por mucho que estemos aquí trabajando siempre lo voy a tener, aunque creo que la verdad es bueno que después, sea capaz yo de reflexionar, pero por el test muy parecido, también.” (TC; Rodrigo, 22-11-02, p. 5101)

“Sara: [...] Alguna conclusión rápida de esta hora de clase, de esta sesión de clase, más que de la hora de clase, la sesión de clase

Esmeralda: que esta clase nos influye mucho.” (RISAS) (TC; 22-11-02, p. 5200-5201)

“Otra cosa que no quiero olvidar y, seguramente no pueda, es la relevancia que ha tenido asignatura para todos los que hemos acudido a ella [...].” (CA; Esmeralda, p9)

4. A pesar de que yo estoy convencida de que la asignatura es democrática y que llegamos a acuerdos, tal vez no sea totalmente cierto, y no haga sino incurrir en la ficción, que señala Kramer-Dahl (1999), de considerar la clase como democrática porque, en definitiva, soy yo quien así la denomina. Aunque pueda percibirse cierta simetría en la consideración de Noemí, no hay que olvidar que, después de todo, yo “poseo” la autoridad.

“[...] (las clases tipo seminario) en la que todos (incluida tú, Sara) tenemos prácticamente la misma importancia, es decir, la misma participación [...].” (CA; Noemí, p16)

“Además, si estoy planteando una asignatura que yo llamo democrática porque se hace con esfuerzo de todas las personas que estamos en el aula, democrática ha de ser la evaluación.” (DI; 8-11-02, 17)

5. Es una asignatura que yo vivo como acabada:

“[...] siento que se ha cerrado un círculo, porque siento que la asignatura se completa (gestalt).” (DI, 17-01-03, 42)

Si bien no soy la única que así lo experimenta, Rodrigo manifiesta también abiertamente haber cumplido con sus pretensiones:

“He terminado el curso con la sensación de cumplir con mis objetivos (por lo menos míos) [...].” (CA, Rodrigo, p7)

La asignatura puede comprenderse desde un enfoque sociocultural, y en un plano comunitario, en el que el proceso de “aprendizaje [...] se centra en un sistema de implicaciones y acuerdos en el que las personas se integran en una actividad culturalmente organizada en la que los aprendices se convierten en participantes más responsables” (Rogoff, 1997, 114).

2.1.2. Objetivos y contenidos

Los **objetivos** que se plantean en la asignatura son:

- Clarificar conceptos básicos
- Conocer los procesos en la construcción del Género
- Favorecer que el alumnado desarrolle actitudes de cooperación mediante el trabajo en grupos
- Promover y potenciar la reflexión y la crítica.

Objetivos explícitos que se han matizado a lo largo del proceso de reflexión y de desarrollo de la materia. Pero, además, han ido surgiendo otros.

1. Poder **distinguir sexo y género**, una de las primeras conquistas de los movimientos feministas, gracias a la cual se ha podido cuestionar una realidad poco justa para las mujeres, de-construir una estructura social establecida y construir nuevos modos de relación, es uno de los objetivos que se plantea en esta asignatura. Quizá se trate de uno de los objetivos primarios y básicos. Aunque aparentemente parece una distinción sencilla, en el diario vierto dudas respecto a la posibilidad de conseguirlo.

2. Generar un **clima** que invite al alumnado a continuar la tarea hasta el final es otro de los objetivos. También dudo de poder conseguir este objetivo, sobre todo después de que Carlos, como se analizará más adelante, dejara de venir al aula a partir de una clase que transcurrió con altas dosis de tensión.

“No me siento culpable de su ausencia, pero mi objetivo en la asignatura no era provocar tal malestar que acabara llevando al abandono de una persona aunque su actitud no haya sido todo lo adecuada y su comportamiento no haya respondido al respeto que todas/os nos merecemos.” (DI; 28-10-02, 14)

3. Cambiar **actitudes y la forma de ver las cosas**, aprender a aprender, todo ello a través de la continua reflexión, algo alcanzable a medio o largo plazo; incluso, más allá del tiempo destinado a la asignatura.

“Entiendo que su razón de ser [la de la asignatura] es promover un cambio de actitudes, promover una forma nueva de ver las cosas y eso solo puede suceder en el tiempo y con

un trabajo personal [...]. No me interesa tanto que aprendan un texto como que aprendan a aprender –dicho así queda muy cursi, pero esa es la filosofía.” (DI; 8-11-02, 18)

Para contribuir al cambio en el modo de mirar es fundamental dotarles de los instrumentos necesarios que les proporcionen la independencia y la autonomía necesaria para proseguir, por su cuenta, la tarea aquí comenzada. En definitiva, el proceso no ha hecho más que empezar, y de las bases e instrumentos con los que cuenten dependerá su andadura para la detección de discriminaciones y las propuestas para su erradicación.

“El cambio total es difícil, pero todo tiene un principio y nosotros estamos en la base. Lo importante es que todos estos contenidos no nos sirvan únicamente para aprobar la asignatura.” (CA; Amparo, p13)

“Como educador/a se debe ser consciente, previamente, de que existen diferencias palpables en el día a día de nuestra sociedad de relaciones jerárquicas de poder en pro de los hombres. Para que esto cambie ¿qué puedo hacer yo a “mi nivel”? intentando desde “mi práctica” y “mi modelado” inculcar al alumnado valores no sexistas de género. Predicar con el ejemplo. Porque el movimiento se demuestra caminando.” (CA; Alicia, p16)

Por ejemplo, con respecto a los instrumentos, Esmeralda, que estaba llevando un grupo de adolescentes, les aplicaba algunos de los ejercicios prácticos que han trabajado a lo largo de la asignatura.

“bien, y además, lo cogen con ganas porque como es algo distinto y... bueno, las chicas más que los chicos, porque dicen, veis como sí que. Pero. Pero estas cosas yo creo que es lo único que puedes hacer. Porque es lo que decías tú antes.” (TC; Esmeralda, 17-01-03, p. 7451)

4. Si disponen de instrumentos de observación y de análisis se podrá producir la **toma de conciencia de la discriminación**, nuevo objetivo y tan fundamental como el resto.

“También es cierto. Eso, a nivel de taxistas, también. Siempre me monto y es un hombre. A nivel de vocabulario en el colegio, a nivel de política en todos los ámbitos y presentadores y presentadoras de televisión hay discriminación porque aunque haya muchas mujeres se valora el aspecto físico más que la capacidad que tienen.” (TC; Luisa, 17-01-03 p. 7317)

“a ti te dejan entrar gratis [a las discotecas] para que entren ellos. O sea que eso es discriminación.” (TC; Esmeralda; 17-01-03, p. 7371)

Esta toma de conciencia se potencia si han sido capaces de aventurarse a cambiar el modo de mirar.

“A todo esto hay que añadir que se están dando cuenta de que, en verdad, existe mucha discriminación a su alrededor, mucho más de lo que reconocían al comienzo de las clases, pero que no tenían la posibilidad de conocerlo [...]” (DI; 10-01-03, 38)

5. Se pretende promover **cambios fuera del aula** que, por supuesto, se esperan a más largo plazo.

Los objetivos se pretenden alcanzar a través de los siguientes **contenidos**, con los que, pienso, se abarca la complejidad de la realidad del género (ver Anexo II: Cronograma de las clases):

- Clarificación conceptual y de terminología
- Sexo variable estímulo
- Sexo variable sujeto
- Identidad sexual y de género
- Estereotipos de género
- Roles de género
- Asimetrías de género

2.1.3. Metodología didáctica⁴⁷

La metodología es una constante preocupación. En realidad, no hago sino tener en cuenta el bloque cuarto de las preguntas de investigación sobre las contribuciones que asignaturas como esta pueden hacer en este tipo de procesos. En concreto trato de responder a las siguientes cuestiones: ¿Cómo se puede contribuir a formar a las y los futuras/os educadoras/es? ¿Es posible dotarles de recursos para que diseminen sus conocimientos?

⁴⁷ Para guiar la lectura de esta parte del trabajo, y evitar citarlo de forma repetida, consultar el Anexo II: Cronograma de las clases. En él se detallan tanto los documentos que se han utilizado para el desarrollo de los contenidos, como los ejercicios prácticos que se han realizado.

El desarrollo de la **parte correspondiente a los créditos teóricos**, en que se trabajan conceptos básicos y específicos, tiene lugar a través de lecturas. La metodología didáctica aplicada es la siguiente:

- Presentación del contenido de los textos –capítulos de libros, artículos, etc.- brevemente. Es decir, centro genéricamente la idea principal, para que les sirva como eje de referencia para situar, canalizar y actualizar sus procesos de conocimiento. De este modo, el alumnado tiene que leer sobre otras realidades, con lo que pretendo que se vayan dando cuenta de que, además de sus propias concepciones –teorías implícitas-, existen otras maneras de concebir el mundo, las relaciones entre las personas y a las personas mismas.

- En el aula, después de haber leído los textos, el alumnado plantea las dudas que una lectura comprensiva les haya suscitado, hecho que se convierte en una excusa para desarrollar por mi parte una exposición articulada e introducir ejemplos y otras experiencias. Se trata de una forma de reorganizar y ampliar contenidos y se convierte en un momento para intercambiar información. La fuerza de este proceso estriba en que, ahora, interviene también el resto del alumnado, cuyas aportaciones permiten ayudar a solucionar las dudas. Escuchar otras voces por parte de sus iguales es fundamental para su progreso y desarrollo propio (Wertsch, Bajtin, Rogoff, Bruner) por eso es necesario facilitarles la posibilidad de oír a otras personas, lo que se consigue a través de la puesta en común de sus trabajos y conclusiones.

Así, además, se fomenta una actitud, un estar activo por parte del alumnado. Parto de los siguientes supuestos:

- Poseen algunos conocimientos adquiridos a lo largo de su formación universitaria para poder empezar a leer los textos, puesto que proceden de titulaciones –diplomaturas- en las que la Psicología ha formado una parte de su currículo; además de una base cultural que les

hace capaces de comprender la realidad en la que viven y que experimentan desde su posición generizada.

- Carecen de conocimientos para entenderlos completamente, debido a que se van a introducir conceptos nuevos o novedosos, así como teorías específicas sobre el género; pero, como acabo de decir arriba, no carecen de los conocimientos sobre los que asentar estos nuevos aprendizajes.

Producto de este “desfase”, entiendo, se generan situaciones de incertidumbre que motivarán el aprendizaje. Ni que decir tiene que se vuelve a los contenidos una y otra vez, como propone el currículo en espiral de Bruner (1988).

- Tras la aclaración de las dudas en el aula, el alumnado hace un resumen y/o una síntesis de los textos, que tiene como hilo conductor preguntas que planteo a cada una de las personas, en un orden siempre variable, para impedir sesgos de turno (p.e. que alguna persona sea siempre la primera o la última a la hora de ser interpelada) facilitando que todas las personas presentes puedan hacer sus aportaciones. Cambiar el turno en que formulo las preguntas a las personas ha sido posible gracias a que al reflexionar sobre los procedimientos metodológicos tomé conciencia de que siempre empezaba por el mismo sitio, derecha, y siempre en el mismo orden, de derecha a izquierda.

- Después de que todo haya quedado aclarado, solicito una conclusión general del trabajo realizado, tanto fuera como dentro del aula. Si no hubiera sido posible elaborar una conclusión por la dificultad de la comprensión del texto, esta tarea se realiza en el aula.

- Para finalizar, y antes de volver a plantear la idea general del texto siguiente, esta parte de revisión teórica culmina, siempre que sea posible, con una aportación personal.

Con relación a la **parte destinada a trabajar los créditos prácticos**:

- Propongo “tareas” con la intención de que descubran la existencia de diferentes realidades y se enfrenten a ellas. Estas tareas son más o menos estructuradas en función del objetivo de trabajo.

- Con las “tareas” pretendo forzar una experiencia -que se enfrenten a su propia experiencia-, obligándoles a “mirar de otro modo”.

- Siempre que sea posible, el alumnado será parte activa en este trabajo porque pueden proponer tareas a realizar por el resto del grupo.

Como conclusión, durante las clases:

- Planteamos dudas e inquietudes.

- Hacemos resúmenes y síntesis.

- Nos contamos experiencias y aprendizajes.

- Sacamos conclusiones de los diferentes apartados.

- Sacamos una conclusión general.

- Abordamos los procesos del trabajo hecho, puesto que la reflexión sobre cómo hemos hecho un trabajo es una constante de la asignatura.

- Analizamos materiales: textos, relatos, artículos de periódicos, programas de televisión, publicidad procedente de los diferentes medios de comunicación, materiales procedentes de la vida cotidiana: jugueterías, juguetes a través de catálogos, charlas a las que acuden las alumnas...

- Proponemos alternativas a las situaciones de trato asimétrico.

- ...

He intentado de forma sistemática, que la parte correspondiente a los créditos teóricos y la correspondiente a los prácticos estuvieran **relacionadas**; es decir, los ejercicios que formaban parte de las prácticas han tenido relación

directa con el contenido teórico planteado, a sabiendas de que el tipo de prácticas puede ser múltiple.

Sin embargo, la relación teoría-práctica no se ha mostrado como evidente para el alumnado hasta prácticamente el final del curso, aunque, por fin, han acabado **reconociéndolo** de forma palmaria:

Escuchemos las palabras de Raquel:

“yo, eh, que así, hablando y eso me he dado cuenta que este ejercicio de los juguetes se relaciona con casi toda la teoría que hemos dado. Porque he visto que lo de los bebés, cuando estudiábamos la foto⁴⁸ de los bebés, que la foto del bebé nos costaba mucho menos cambiarla de hombre mujer, como que nos daba un poco igual y el adolescente nos cambiaba muchísimo más, y, y lo de los juguetes, pues pasa lo mismo. Los bebés es un poco tanto como para niño como para niña, pero luego ya va cambiando. Luego cuando le preguntas, eso, cuando decíamos la necesidad que tienen los, que tenemos todos de saber si es niño o si es niña, que también lo tratamos en un texto. Y lo de los roles, que acabamos de ver ahora, que es la pescadilla que se muerde la cola, te enseñan lo de niña y ni tú te imaginas que puedes comprarla un camión. Igual la gusta más que una muñeca, pero, compras la muñeca.” (TC; Raquel, 10-01-03, p. 6392)

Pero no es la única que se ha dado cuenta de esta relación, puesto que este reconocimiento queda reflejado, también, en las reflexiones finales de algunos de los trabajos presentados:

“[...] Además, todo lo expuesto teóricamente, ha sido aplicado a la práctica, a la realidad que nos rodea [...]” (CA; Amparo, p7)

“La estructuración de la asignatura en clases teóricas y prácticas es acertada. Las clases teóricas desde luego que son un poco más aburridas que las prácticas, pero es la única manera de poder apoyar con una base teórica a las prácticas.” (CA; Noemí, p13)

No solo acaban reconociendo esta relación sino valorándola, como lo hace la propia Raquel, quien, por otra parte, deja claro que ha sido su propia experiencia la que le ha llevado a los descubrimientos realizados, que, como he dicho más arriba, es la pretensión de las prácticas:

“La práctica de la asignatura me ha parecido totalmente efectiva no sólo hemos leído textos para basar nuestras argumentaciones sino que también hemos descubierto por nosotros mismos (a través de las prácticas)⁴⁹ [...]” (CA; Raquel, p5)

⁴⁸ El ejercicio consiste en mostrar una fotografía de un bebé y otra de una persona adolescente. Ambas tienen la suficiente ambigüedad como para no saber de qué sexo son. Junto con las fotografías planteo una serie de preguntas sobre sus características físicas, comportamientos, futuro y aficiones. Solo que a un grupo los presento como niños y a otro como niñas.

⁴⁹ Entre paréntesis en el trabajo entregado.

Pero también supone una **forma de aprender para mí** como docente, puesto que el reflexionar sobre los aspectos metodológicos ha generado dudas que han sido contrastadas con otras compañeras, haciendo emerger otra forma metodológica, en este caso teorizar sobre la práctica.

“Ayer estuve hablando con Gemma [compañera de trabajo del área de Psicología Evolutiva y de la Educación] sobre lo que estoy haciendo. [...] Aprovechando sus conocimientos le estuve comentado algunas de las cosas que yo he ido descubriendo estos días [intervención IRE –ver más adelante- ...]. Fue una conversación muy fructífera porque me ayudó a teorizar sobre la práctica.” (DI; 3-12-02, 31)

Por otra parte las clases en las cuales se realizan los trabajos prácticos les permite descubrir a través de la **sorpresa**, a juzgar por las aportaciones de Noemí:

“Los trabajos prácticos me han resultado muy amenos, interesantes y cómo no, curiosos. Curiosos por el hecho de las sorpresas que nos hemos podido llevar con las respuestas.” (CA; Noemí, p15)

2.1.4. La evaluación como propuesta de negociación:

La evaluación es otro aspecto que me preocupa, sobre todo porque pretendo implicar al alumnado en esta tarea. Si como ya he dicho, la asignatura la hacemos entre todo el grupo, creo que esta tarea la pueden realizar ellas perfectamente. Sin embargo, me sorprende que no se atrevan a hacerlo, que teman evaluar algunos de los aspectos que tienen que ver con la comprensión de las aportaciones que tiene la asignatura para las personas del grupo, y que se sorprendan, a su vez, y les resulte tan novedoso que una profesora les permita hacerlo.

“He planteado, porque ya no podíamos postergarlo más, la idea de la evaluación de la asignatura. Habíamos quedado en hacerlo hoy, creo que me ha sorprendido, como todos los años por dos cosas:

- que les cueste tanto pensar en evaluar- que crean que no tienen capacidad para juzgar de una manera razonable a sus compañeros y compañeras- que tengan miedo de emitir un juicio sobre su propio trabajo y sobre el trabajo de los demás.

El miedo a evaluar.

Pero más me sorprende otra cosa:

- que les parezca extraño que ellas puedan evaluar –si tienen criterios- y que la profesora les permite, les solicita y en mi caso, casi le exija evaluar. Como bien ha dicho Vanesa “nadie se lo ha propuesto.” (DI; 8-11-02, 17)

214 Tesis doctoral

“porque no estamos acostumbrados a hacerlo, supongo que será por eso, evaluar a los compañeros, me parece que un profesor tiene más criterios para hacerlo, porque a lo mejor está acostumbrado a hacerlo, pero, yo es nunca, a mí nunca me habían planteado que valore a un compañero, pero vamos, los criterios así yo creo, y estando entre, en clase de tan poca gente, yo creo que no está.” (TC; Vanesa, 8-11-02, p. 2991)

“algunas cosas no, son un poco subjetivas, como que no, no sé igual yo no sé valorar la, el cambio en la forma de ver la realidad de – un poco subjetivo, yo creo” (TC; Esmeralda, 8-11-02, p. 2975)

Por lo novedoso de esta situación, manifiestan dudas sobre si serán capaces de hacerlo y piden, de alguna manera, como Noemí, mi ratificación:

“pero tú crees que seremos capaces de ser objetivos, [...]” (TC; Noemí, 8-11-02, p. 3031)

Raquel confirma las dificultades con sus aportaciones:

“Quizá lo que más me ha costado ha sido valorar a mis compañeros no sé hasta qué punto han adquirido y cambiado sus ideas previas por nuevas concepciones [...]” (CA; Raquel, p13)

Además de poder enseñar a evaluar, esta puede ser producto de una **negociación**, lo que se corresponde con el tipo de asignatura y de metodología utilizada. Y si bien tradicionalmente la tarea de evaluar es competencia del profesorado, puede hacerse de mutuo acuerdo entre las partes, planteamiento acorde con mi forma de proceder y con la enseñanza del género que pretendo hacer. Aunque, en realidad, no han hecho sino aceptar los criterios que yo les planteaba (ver Anexo III: Criterios de evaluación) porque, cuando les propuse que pensarán en este aspecto, no reflexionaron sobre otras posibilidades de evaluación. Aun así, los porcentajes de lo que va a computar cada una de las partes que conforman la calificación final -trabajo teórico escrito, trabajo práctico escrito, media de la clase y autoevaluación- sí han sido el producto de una negociación, porque cuando les entregué los criterios para que hicieran la evaluación, debían proponer el peso de cada uno de ellos.

“Es verdad que la tarea de la evaluación recae sobre el profesorado, pero en un planteamiento de asignatura como el que yo propongo, con un grupo nada numeroso de personas, entiendo que tiene su razón de ser. [...] ¿cómo no voy a invitarles a evaluar? Sí, además, yo creo que son cosas que hacen de todas las formas, juzgar a las demás personas, pues yo creo que si tenemos unos criterios preestablecidos y debidamente negociados y consensuados, podemos aprender a observar la realidad de otro modo

Podemos aprender a fijarnos o mejor a reconocer y a llamar aquello que ya hacemos de forma intuitiva.” (DI; 8-11-02, 17)

En realidad evaluar es una forma de **organizar y sistematizar** no solo el trabajo, sino la forma de estar en el aula. Una forma activa de participar.

“Me explico, si yo creo que una persona trabaja más o menos bien, puede sistematizar, hacer consciente y reconocible algunos aspectos de ese juicio intuitivo: si trabajar bien consiste en hacer el trabajo, en organizarlo, en tener orden en los apuntes (lo que implica orden en la cabeza).

De ese modo yo creo que son activas por distintas razones y de distintos modos:

- responsabilidad de hacer las “tareas”

- responsabilidad en observar cómo otras personas hacen esas tareas

Digo yo que es una manera de estar alertas en clase.” DI; (8-11-02, 17)

Cosa que también confirma Raquel:

“[...], pero por lo observado en clase creo que se ha notado un gran cambio no sólo en cuanto a conceptos sino también en relación a las actitudes.” (CA; Raquel, p13)

2.2. EL ALUMNADO

La receta contenía una pizca de creatividad, un puñado de intuición, ciertas dosis de amabilidad, unas gotas de ternura, unos granos de sensibilidad, algunas hebras de comprensión, unos tacos de solidaridad, muchas ganas de querer a los demás y algunas de amarse a sí misma; todo ello regado con la necesidad de expresar los sentimientos y sazonado con la facultad de generar vida.

Victoria volvió a sonreír, esta vez con una sonrisa amplia y bien visible. Acababa de darse cuenta de que su resistencia dependía de su propia esencia de mujer. Sara Tapia⁵⁰

2.2.1. Las teorías implícitas del alumnado o la reproducción del discurso ideológico imperante

Ahora paso a abordar las ideas previas con las que el alumnado acude a las aulas. En primer lugar las ideas que se han hecho sobre la asignatura y que en definitiva se han convertido en las razones que han orientado su elección y les lleva a predecir y a anticipar los conocimientos que adquirirán – expectativas. Con esta parte trato de dar respuesta a parte de las cuestiones del tercer bloque de preguntas de investigación -referidas a las posibilidades reales de promover cambios en las personas- que recuerdo: ¿Cuáles son las razones que hacen que elijan una asignatura como esta? ¿Qué esperan de ella?

En segundo lugar, las que sustentan sobre el género. En este caso el bloque de preguntas de investigación -relativas a los conocimientos sobre la temática del género- que pretendo abordar es el segundo, cuyas cuestiones concretas son: ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? ¿Qué

⁵⁰ TAPIA (2006b, 124).

conocimientos previos sobre la temática del género tiene el alumnado universitario cuando accede a las aulas?

El ser humano tiene la “capacidad para comprender, predecir y controlar la experiencia en el mundo natural y social” (Rodríguez, Rodrigo y Marrero, 1993, 73), empleando para conseguirlo, según Ross (1989, 213), “datos, teorías y una serie de instrumentos inductivos”. Esta facultad, incuestionablemente reconocida, es estudiada bajo diferentes términos en función de la posición teórica defendida, de tal modo que refiriéndose a cosas similares se habla de teorías implícitas (Rodrigo, 1985), teorías de esquemas (Rodrigo, 1985), ideas previas, concepciones alternativas (Rodríguez Moneo, 1999), teorías de atribución, etc.

Estas ideas se generan en torno a un dominio concreto del mundo social al margen de la voluntad de las personas, son implícitas, y, aunque son construcciones personales, se elaboran en un contexto cultural dado, en el contexto de la comunicación y de las relaciones interpersonales, necesitándose cierto consenso social, un grupo de pertenencia, para sostenerlas.

Son útiles para explicar el mundo, ordenarlo, dar sentido, hacer inferencias y resolver problemas (Rodríguez Moneo, 1999), en particular, para intentar comprender, predecir, interpretar y controlar los fenómenos que tienen que ver con la experiencia social (Ross, 1989; Rodrigo, 1985; Triana y Rodrigo, 1985; Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993), mediatizando nuestros comportamientos. Si nos fijamos bien, esta utilidad recuerda a la utilidad de la ciencia, no en vano de Vega (1983), Ross (1989) o Rodrigo (1985), por ejemplo, las comparan con teorías científicas, reconociendo, no obstante, los sesgos de interpretación de las personas de la calle.

Las teorías implícitas se podrían cambiar transformándolas en explícitas, declarativas y abiertas a la evidencia y al cambio.

2.2.1.1. Ideas previas sobre la asignatura

Las intervenciones de los dos primeros días de clase han estado encaminadas a averiguar, entre otras cosas, las **razones** que les han llevado a elegir esta asignatura. Tanto las razones como las expectativas –que analizaré más adelante- no dejan de ser ideas preconcebidas sobre la materia.

En resumidas cuentas, han elegido *Psicología del Género* porque, a través del título, la relacionan con una disciplina científica, la Psicología, que les ha resultado interesante y que les ha gustado cuando han cursado asignaturas vinculadas a este campo del saber en las carreras de las cuales proceden. Como a lo largo de sus estudios les ha ido bien y han aprendido, por extensión, a mi juicio, anticipan que esta materia les aportará el mismo bienestar y amplitud de conocimientos.

“Yo la he elegido porque yo he estudiado psicología en la carrera y me gustaba estudiar la psicología. Me parece una asignatura muy interesante. No me he llevado ningún chasco estos cuatro años que llevo de psicología ni me he llevado ninguna decepción de las asignaturas.” (TC; Raquel, 4-10-02, p. 12)

“También a mí me gusta la psicología y las asignaturas que he tenido me han gustado mucho, me han dado buen resultado y me parece que he aprendido muchas cosas y de las que están ofertadas, me llama la atención.” (TC; Amparo, 4-10-04, p. 15)

“Yo porque en educación primaria las asignaturas de psicología, hombre, también en el bachiller me gustaba, entonces, pues, me parecía interesante, no sé.” (TC; Luisa, 7-10-02, p. 214)

Cuestiones de sexo y de género son razones que se proponen en un principio, aunque en menor proporción. Pero, sobre todo, el género lo ha propuesto como motivo de elección Vanesa que, habiendo cursado una asignatura de similares características, ha elegido a sabiendas:

“Porque me parece interesante pues aprender cosas igual un poco relacionadas con el sexo ¿no? por conocer un poco.” (TC; Carlos, 7-10-02, p. 210)

“Vanesa: Ella [refiriéndose a Luisa que acaba de hablar] por psicología, yo por género. Yo es que estuve en ética y filosofía de género.

Sara: habla más alto

Vanesa: En educación social estudié ética y filosofía del género y me pareció muy interesante y pues también.” (TC; 7-10-02, p.215- 217)

Ante el desconocimiento, el título es valorado como una curiosidad:

“Porque no sabía muy bien cuál coger y me resultó curioso el título de psicología del género y...” (TC; Rodrigo, 4-10-04, p. 18)

La experiencia previa satisfactoria juega un importante papel en las elecciones posteriores, haciendo que se fijan de forma especial en aquellas asignaturas cuyo nombre evoca y anticipa el éxito. La curiosidad que despierta la unión de los dos términos *Psicología* y *Género* resulta definitiva en algunos casos para inclinar la elección.

Generalmente, anteponen la Psicología y se centran en ella, el género es algo secundario, en ocasiones confundiendo con el sexo.

Después de preguntarles por qué han elegido la materia, me interesa saber cuáles son las **expectativas** con relación a ella, por eso, cada uno de los días, les he hecho la misma pregunta relacionada con lo que esperan encontrar en ella.

Las expectativas se articulan, fundamentalmente, en torno a los siguientes aprendizajes relacionados con la parte del título de la asignatura, la **Psicología**:

Quizá con una asignatura de Psicología pretenden adquirir conocimientos sobre las conductas humanas.

“Bien, igual, el conocimiento, algunas conductas humanas o comportamientos, no sé, pues un poco más de psicología de las personas [...]” (TC; Raquel, 4-10-04, p. 26)

Pero no solo un conocimiento genérico sobre los comportamientos, también esperan alcanzar un conocimiento personal. Como si esta materia les pudiera ayudar a conocerse. Conocerse les permitirá saber dónde están sus límites y sus posibilidades como personas y, en consecuencia, evitar errores relacionales.

“Pues eso, saber analizarte un poco, [...] darnos cuenta de que, muchas veces de lo poco que nos conocemos a nosotros mismos, [...]” (TC; Amparo, 4-10-04, p. 38)

“Creo que sí, creo que muchas veces cometemos fallos en la relación porque no nos conocemos bien, no sabemos nuestros límites ni nuestras posibilidades y creo que hay que conocer nuestros límites [...]” (TC; Rodrigo, 4-10-04, p. 45)

Además de conocer cosas sobre sí mismas, pueden acabar conociendo a las/os demás. La Psicología aportaría una forma de aprender sobre nosotras/os y sobre los/as demás.

“Conocerte a ti y conocer a los demás, saber cómo puedes hablar con los demás, cómo actúas tú, cómo actúan ellos, qué relación hay entre los comportamientos [...] pues en psicología del género que sea parecido [a lo que aprendió en Educación Infantil].” (TC; Raquel, 4-10-04, p. 56)

“[...] para intentar comprende un poco a las personas que, eso es en definitiva lo que me gusta, saber cómo piensan lo que sienten y entonces, de esa forma, también las entiendes mejor. Te relacionas de mejor forma con ellos, entonces, si me puede servir de algo, supongo que sí, siempre hay cosas positivas y cosas que aprendes.” (TC; Carlos, 7-10-02, p. 219)

La parte del título de la asignatura **género** articula otro grupo de expectativas con relación a la materia:

Les interesa conocer las diferencias y las semejanzas que existen entre mujeres y hombres, y aunque les parece un tema conflictivo y difícil, también les resulta muy interesante.

“[...] ya si encima te plantean el género, si se refiere a masculino-femenino, pues muy interesante, además de conflictivo y es un tema, vuelves una y otra vez sobre ello y nunca sabes cómo hacer----.” (TC; Raquel, 4-10-04, p. 26)

“[...] las diferencias entre el hombre y la mujer [...]” (TC; Amparo, 4-10-04, p. 38)

“Pues, o sea, pues me imagino que vamos a tratar un poco, eso, diferencias e igualdades entre hombre y mujer, [...]” (TC; Rodrigo, 4-10-04, p. 41)

En concreto, desean saber cuál es la forma de pensar, de sentir o, incluso, cómo serán las respuestas de unas y otros ante situaciones iguales.

Así mismo se interesan por temas de actualidad: malos tratos, trabajo.

“Pues conocer un poco las relaciones que hay entre las formas de pensar, las sensaciones que tienen, para intentar también entender un poco más cómo pensamos y cómo piensan las personas que tenemos enfrente, entonces un poco información en este sentido.” (TC; Carlos, 7-10-02, p. 212)

"[...] y el tema del género no sé, ahora parece que se está tomando más en serio y se está estudiando más, están saliendo más a la luz los estudios, entonces a lo mejor no se limitan al movimiento feminista o, y ahora parece que ya se está tomando desde un punto de vista un poco más científico y no sé..... ya no tanto por los tabús, los mitos que ha habido siempre entre las mujeres y los hombres, sino el por qué, porque realmente hay diferencias de comportamiento de forma de ser, no sé." (TC; Vanesa, 7-10-02, p. 225)

"[...] sí, la sensibilidad de las personas, cómo puede afectar a los sexos una determinada situación o algo así ¿no? Sí, bueno, un poco como qué sensaciones acerca de una misma situación puede haber, dependiendo de ¿no?, del sexo.....lo que decía Vanesa también, es un tema que está muy de actualidad ¿no?, ahora, pues los temas de los malos tratos, bueno, del mundo laboral, entonces, yo creo que es un tema que nos afecta a todos y yo creo que por ese camino podemos intentar profundizar ahí, para intentar mejorar, pues, esas cosas que hay que mejorar socialmente, también." (TC; Carlos 7-10-02, p. 227)

Relacionando las contribuciones de Vanesa y de Carlos, puedo decir que lo consideran un tema de moda, pero también un tema que ahora es objeto de estudio para superación de prejuicios. Es decir, tendría una contrapartida en parte negativa: estar de moda; sin embargo, la otra contrapartida es realmente positiva: ha pasado de ser algo que estaba en la sombra y en el silencio a hacerse público, ha dejado de ser invisible para convertirse en el foco de atención de la ciencia, cuyas contribuciones pueden aplicarse a la sociedad y, con los conocimientos adquiridos, vencer los mitos y los prejuicios. Únicamente el conocimiento puede desentrañar las verdaderas diferencias entre mujeres y hombres, si es que las hubiera.

Aunque esperan acercar posturas con respecto a lo que consideramos sobre los hombres y las mujeres, no tienen la confianza en llegar a contemplar la realidad del mismo modo.

"Luisa: un poco lo que dice él, pero yo no lo veo tan claro, yo creo que llegar a, bien, que aprender mucho y eso sí, pero llegar a una conclusión en la que todos estemos de acuerdo, no, en estos temas del hombre y la mujer, creo que es un poco difícil, no sé

Sara: por qué

Luisa: no sé, sobre todo, hoy día ¿no?, el papel tan diferente, no, porque, yo creo que sigue siendo diferente, muy diferente, entonces no sé, igual luego lo que se plantea en las clases te hace llegar a una idea común, pero, no sé, encima yo creo que cada uno tira un poco hacia su camino, los hombres hacia su lado, las mujeres hacia el nuestro, no sé" (TC; 7-10-02, p. 221-223)

Esperan poder **aplicar** la asignatura a su vida cotidiana. Así, la posibilidad de encontrar argumentos para la reflexión, para resolver dudas que ya se poseen, para apuntalar sus ideas o para saber actuar, son otras expectativas de la asignatura.

“Raquel: [...] cada vez que te dicen una cosa vas cogiendo ideas de un sitio y de otro y no tienes propias, tus propias, no sabes realmente lo que piensas

Sara: ¿Y qué crees, que aquí te puede ayudar a resolver dudas que tienes? o...

Raquel: Pues, quizás igual sí, no lo sé.

Sara: y no crees que aquí te vuelva a pasar...

Raquel: pues, pues igual sí, no sé, un poco pues eso en plan de comportamientos y conductas..... porque tampoco creo que son tres o cuatro pues..... por parte de unos y otras, diferencias igualdades que habrá y luego viene bien para todo, no sé, para defenderte hablando, para pensar una serie de cosas, para hacerte tus propias ideas.” (TC; 4-10-04, p. 30-34)

“Sara: Amparo, de qué manera. También piensas que, que puede hacer a ayudarte a conocerte.....

Amparo: pienso que sí, si no conocerme aproximarme más sobre lo que pienso y lo que digo algunas veces..... aquí yo que sé, en cualquier lugar que cuando.....

Sara: y esa forma de reflexionar te puede ayudar para algo, la opción a reflexionar aquí crees que te puede ayudar

Amparo: Yo creo que sí, no solo a reflexionar, a darme cuenta de más cosas, cómo actuar.....” (TC; 4-10-04, p. 52-55)

RESUMIENDO...

Conocimientos previos	Satisfacción de la experiencia anterior	Anticipación de éxito	Curiosidad evocada por el título de la asignatura
-----------------------	---	-----------------------	---

Psicología	Género	Aplicación
Conocer comportamientos	Conocer semejanzas y diferencias entre los dos sexos.	Resolver dudas
Conocerse a una/o misma/	Profundizar en temas de actualidad: malos tratos, trabajo...	Generar ideas propias
Conocer a las/os demás	Vencer mitos y prejuicios con el conocimiento	Encontrar argumentos para defender sus ideas
		Saber actuar

2.2.1.2. Ideas previas sobre el sexo y sobre el género

Ahora voy a abordar las ideas previas relacionadas con el sexo y con el género. Las ideas extractadas las he organizado en torno a dos ejes principales: primero, el reconocimiento de diferencias existentes entre mujeres y hombres así como los factores que las sustentan, es decir, en qué y por qué consideran que somos diferentes; segundo, las posibilidades de cambio de la situación de desigualdad que sufren las mujeres. He intentado descubrirlo durante las dos primeras clases, para evitar que el trabajo realizado en el aula pudiera influir en sus ideas (aunque Vanesa ha cursado una asignatura parecida en su diplomatura anterior), a partir de preguntas, confrontaciones, reformulaciones, poner contraejemplos, parafrasear, hacer breves resúmenes de lo que dicen, estructurar la información que aportan, recapitulando, mostrar interés e intentar comprometer a todo el alumnado. Es decir, la aproximación ha sido indirecta.

a) Ideas previas sobre el reconocimiento de las **diferencias** existentes **entre mujeres y hombres y los factores** que sustentan estas diferencias.

Lo primero que habría que señalar es que acuden a las aulas con la clara impresión de que existen diferencias entre mujeres y hombres, pero no siempre saben en qué consisten:

“[...] he dicho es que somos diferentes..., igual no sé decirte bien en qué somos diferentes, pero que somos diferentes.” (TC; Amparo, 04-10-02, p. 85)

Pese a la falta de claridad que se observa en sus respuestas con relación a la existencia de diferencias entre ambos y el porqué de las mismas, se pueden clasificar atendiendo a un orden un tanto tradicional: las relacionadas con aspectos innatos y las relacionadas con aspectos psicosociales, y dentro de estos, se pueden subrayar aspectos relacionados con los tres contextos de socialización fundamentales: la familia y el contexto familiar; la educación formal o informal; y los medios de comunicación, en concreto, la televisión. Las influencias recibidas desde los contextos de socialización sirven para mantener

las diferencias y la discriminación; pero, dada su importancia, también los reconocen como elementos potenciales para promover cambio.

a.1) Diferencias relacionadas con **aspectos innatos**.

Consideran que entre mujeres y hombres existen diferencias imposibles de subsanar, porque son innatas, naturales, que en algún caso se asocian específica y claramente con la biología. Somos diferentes por cuestiones de naturaleza y, puesto que es la naturaleza quien nos ha hecho así, esta diferenciación es inalterable, y por tanto, de alguna manera se justifica y explica esa inamovilidad. También esperan que se sostenga este estatus quo. Será el sexo lo que contribuya a mantener esas diferencias. En todo caso, lo que se puede pedir es el máximo desarrollo de los potenciales inscritos en los cromosomas.

“yo... sí que pienso que somos diferentes y que nunca, nunca, nunca podemos ser iguales. Como eso de “sí igualdad, no igualitarismo” o al revés.” (TC; Rodrigo, 04-10-02, p. 93)

“que las diferencias son..., que las diferencias que tenemos son del... carácter del individuo, que tenemos una,...intrínsecamente tenemos una diferencia, pero después a esa diferencia... que nunca, ojalá nunca se quite el hecho de ser hombre o ser mujer, se añaden otras muchas como....” (TC; Rodrigo, 04-10-02, p. 102)

Esa diferencia intrínseca es:

“el hecho de ser hombre o de ser mujer [...]” (TC; Rodrigo, 04-10-02, p. 104)

“yo creo que sí, porque biológicamente somos distintos, entonces, sensitivamente también,... habrá muchas cosas, pues, que seamos parecidos ¿no?, pero ... yo creo que tenemos que tender hacia la igualdad, yo creo que el hombre y la mujer somos diferentes y la naturaleza nos ha hecho diferentes, entonces, tampoco hay que intentar ser iguales, lo que hay que intentar es cada uno, intentar desarrollarse en la medida en la que su..., su sexo, por decirlo de alguna manera, yo creo que sí.” (TC; Carlos, 07-10-04, p. 229)

a.2) Diferencias relacionadas con **aspectos psicosociales**.

Cuando se ha profundizado en las diferencias -que inicialmente reconocían, aunque, como se ha visto un poco más arriba, no sabían bien en qué consistían- empiezan a matizarlas y a distinguir las de forma indudable.

Reconocen algunas **diferencias generales**, en tanto que individuos pero también como grupos sociales, dejando de manifiesto una clara dicotomía social con relación al género.

Parece que mujeres y hombres pensamos y nos comportamos de forma diferente; y tratamos a las personas de forma distinta en función del sexo.

"[...] Somos diferentes ¿no? Yo pienso que sí somos diferentes, que también se trata a las personas en diferencia como una persona es diferente a otra, tú tienes unas características y tú tienes otras entre los hombres y las mujeres [...]" (TC; Raquel, 04-10-02, p. 130)

La sociedad se clasifica en dos grupos sexuales dicotómicos: mujeres y hombres, y se perciben diferencias grupales más allá de las diferencias individuales y sumándose a ellas.

"sí, porque los hombres son así, las mujeres son así [haciendo gestos con las manos], esto es machismo, esto es feminismo, esto no sé qué, la sociedad sigue siendo machista, las mujeres, lo de siempre. Temas típicos." (TC; Raquel, 04-10-02, p. 28)

"hay unas características propias..., del hombre y otras características propias de la mujer, [...]" (TC; Rodrigo, 04-10-02, p. 145)

Esta sociedad, por otra parte, también sigue manteniendo papeles diferentes para ambos.

"[...] que hasta ahora ¿no?, la mujer no ha jugado el mismo papel que el hombre, aún siendo diferentes,... esa igualdad entre comillas no se ha conseguido, entonces sí, respetando las diferencias, pero,... más igualdad de la que existe hasta el momento, creo yo." (TC; Luisa, 07-10-02, p. 231)

Algunas características que atribuyen a las mujeres son: la picardía, la capacidad de observación, su sensibilidad para las relaciones sociales, la capacidad de resolución de problemas; también se le atribuyen sueños como el matrimonio, con todo lo que implica. Se puede apreciar que se corresponden con ciertos estereotipos, en algunos casos prejuicios, que imperan en la sociedad actual.

"[...] digo seréis más, más pícaras pero nunca más inteligentes. [...] Digo, la picardía yo creo que es cosa de mujeres, y que ahí sí que... cien por cien, casi." (TC; Rodrigo, 04-10-02, p. 151)

“[...] la capacidad de observación o... de captar las relaciones que tiene la mujer, o de ver las relaciones... entre las personas,... yo creo que tiene una forma diferente, no sé,... yo creo que son más sensibles en ese sentido, captan más...” (TC; Carlos, 07-10-02, p. 254)

“yo creo que sí, yo también estoy con él que, no solo eso, por ejemplo, siempre se suele decir y yo lo que veo alrededor mío, ante un problema las mujeres son más fuertes, entre comillas,... creo yo, no sé.” (TC; Luisa, 07-10-02, p. 256)

“[...] hay chicas de nuestra edad que su sueño es casarse, tener hijos y cuidar de su casa,...- que es muy respetable, cada uno tiene una forma de ver la vida y de verse en la vida, pero [...] sigue habiendo esas mentalidades [...].” (TC; Vanesa, 07-10-02, p. 336)

Diferencias en los **contextos de socialización:**

La familia

Con respecto a los roles/tareas, además de reconocer que los papeles de hombres y mujeres son diferentes en la sociedad y que cada uno cumple su parte, parece claro que, sobre todo en el contexto familiar, las tareas están perfectamente delimitadas y se hacen evidentes.

“no, la..., lo que digo yo en lo externo, lo externo quiere decir..., pues poner la mesa, bueno en casa siempre son las chicas... y el fregar y todo eso es una realidad y la cama, pues bien, es cosa mía ¿sabes? Pero..., todos hemos llegado a ser lo mismo lo mismo, ellas han llegado a ser mujeres y yo he sido hombre.” (TC; Rodrigo, 04-10-02, p. 161)

“[...] en mi casa somos dos chicas pero hay un hombre, que es mi padre..., y también con él, pues también hay machismo en mi casa. [...] por eso no sé hasta qué punto es nuestra diferencia o la que nos dan,... es que no lo sé.” (TC; Raquel, 04-10-02, p. 162)

Los modelos que se ofrecen desde la casa y la familia son poderosos, y tan potentes que pueden neutralizar otras intervenciones educativas; porque, en la mayoría de las ocasiones, las enseñanzas con relación a lo que se considera propio de mujeres y de hombres en el hogar son explícitas: no solo vemos lo que hacen nuestros progenitores, sino que, nos indican las normas y las tareas que son adecuadas para unas y otros. Aunque, a partir de las palabras de Rodrigo, me surge la siguiente pregunta ¿dónde está la frontera que separa los derechos de los varones de sus privilegios? Pero, por otra parte, esos roles son expresados de forma explícita o modelados a través de la observación de comportamientos, son ancestrales, forman parte de la tradición familiar, que se

mantiene a lo largo de generaciones. Sin embargo, consideran que si tuviéramos la oportunidad de observar otras formas de relación familiar, y esta nueva manera de relación se viera reforzada por un entorno que ofreciera información en el mismo sentido, es posible que se pudieran introducir cambios.

"[...] Entonces, yo creo que eso mismo que aunque a mí me hayan educado entre hombres y mujeres y a mi hermana también y me hayan educado como a una chica y a mi hermana también, solo el hecho de haber visto a mi padre..., cómo es la diferencia que tiene con mi madre, solo el simple hecho de haber visto, ya a mi me ha hecho ver.--- [...]." (TC; Raquel, 04-10-02, p. 162)

"sí, pero es que en mi casa me dicen que no friegue..., que eso es cosa de mujeres y ahora no friego [...]." (TC; Rodrigo, 04-10-02, p. 179)

"no, lo que pasa es que has visto otro ambiente, ¿no?, nuestra generación, en general..., salvo excepciones, no han visto lo que ha visto la generación de nuestros padres, a la mujer encargándose de los hijos, de la casa, al hombre trabajando fuera, siendo cabeza de familia, yo creo que al no haber visto eso en casa, al no ver a tus compañeros, al no ver a tus amigos en esa situación,... la mentalidad puede cambiar [...]." (TC; Vanesa, 07-10-02, p. 327)

La educación

Con respecto a la educación, también consideran que se nos educa de forma diferencial. En definitiva, a través de los mandatos sociales vamos incorporando diferentes modos de posicionarnos ante la vida.

"quizás [...] [son] distintas formas en que nos han educado, distintas formas que hemos recibido de la sociedad unos y otros [...] pero... quizá, por la educación o la sociedad o las culturas... hay un, no se..., yo creo que hay una diferencia que muchas veces está ahí, tampoco sé muy bien ni cómo." (TC; Raquel, 04-10-02, p. 141)

Aunque expresan dudas respecto a si esas diferencias pueden ser realmente establecidas y mantenidas desde la educación o la sociedad, o si, por el contrario, a pesar de la influencia social existe un léxico propio y personal que es inaccesible y, tal vez, inalterable. Entre otras cosas, mencionan que la mentalidad es algo difícil de cambiar y permanece largo tiempo, tiene raíces en el pasado y se mantiene en el presente, tanto por parte de los hombres como de las mujeres.

“yo es que eso tampoco lo tengo claro, pero a mí me gustaría saber... o tener claro si realmente a un hombre, si le educase como a una mujer, si pudiera llegar a ser igual y si a una mujer se la educase como a un hombre, pudiese llegar a ser igual, o si viven en una cultura distinta podíais ser iguales o distintos, o que es lo que tenemos nuestro, lo que nos enseñan y es que no, tampoco lo sé.” (TC; Raquel, 04-10-02, p. 156)

“[...] pero la mentalidad sigue estancada, [...] no sé, yo creo que es problema de mentalidad, sobre todo. [...] yo creo que se arrastra el pasado y la mentalidad que se ha tenido siempre y que aún, yo creo, que muchos hombres y muchas mujeres la siguen teniendo, [...].” (TC; Vanesa, 07-10-02, p. 242)

La educación, la formación y la información, en la sociedad y en la cultura, son la apuesta para la erradicación de las diferencias. No se trataría tanto de una cuestión biológica o de una responsabilidad individual, sino de una competencia educacional, si bien, la formación personal es un factor indispensable para subsanar discriminaciones.

“... yo no lo tengo muy claro, es que no sé ... es lo que, siempre lo doy muchas vueltas, no tengo muy claro que sea ... cuestión de hombres o de mujeres, sino ... de cómo haya sido educada la persona y de cómo ... sea esa persona, es que hay hombres que son muy sensibles y hay mujeres que pasan de todo, que no tienen,... entonces, tampoco tengo muy claro que sea por el hecho de ser hombres o mujeres, no sé si hay algo biológico que pueda distinguirlo o,... pero, no sé, es que depende de la gente, depende mucho de las personas, de qué vida hayan tenido, de... qué circunstancias hayan tenido, no, entonces no lo tengo claro, nada claro.” (TC; Vanesa, 07-10-02, p. 257)

“yo creo que la sociedad, ahora, tiende a valorar más las... ideas de las personas y las capacidades que tienen,... la información que tienen o, vamos a ver, lo que sea desarrollarla, yo creo que ya lo típico de fuerza y eso, son valores que están,... ahora, no sé, estamos en un sociedad de información y el que maneja bien la información es el que se desarrolla bien y en ese sentido la mujer tiene muchas ventajas, también ya...” (TC; Carlos 07-10-02, p. 262)

“... Por lo básico..., no sé, la mujer se está formando muchísimo, está pidiendo mucha formación y ahora las universidades, se oye, no sé..., no tengo estadísticas, pero vamos, la mujer se incorpora y tiene, yo creo, que cierta facilidad para estudiar y formarse en aquello que la gusta, [...].” (TC; Carlos 07-10-02, p. 286)

Los medios de comunicación

La sociedad de hoy no se concibe sin la concurrencia de los medios de comunicación de masas, transmisores y reproductores de valores. Entre ellos, ocupa un lugar preponderante la televisión. La televisión forma opinión y propone temas de conversación, no siempre científicamente fundamentados. Pero, también sirve de ventana al mundo y de escaparate de la vida. A través

de ella se puede tener acceso a informaciones que sin su presencia serían impensables. Se conocen otros estilos de vivir y se pueden comparar con los que cada persona tiene, para juzgar el más conveniente para cada cual. De ese modo, se traspasan fronteras, se cuestiona lo privado, se tiene modelos para elegir y se invita a la superación, puesto que se puede ver que otras personas, en concreto mujeres, han podido superar sus desavenencias en el ámbito de la intimidad.

“pero es que creo que al final vamos oyendo lo que, o sea, hablamos por lo que oímos en televisión o lo que oyes en un sitio, en otro y te van surgiendo ideas [...]” (TC; Raquel, 04-10-02, p. 30)

“yo creo que tiene mucho que ver con los medios de comunicación, con el progreso que ha habido en cuanto a la comunicación, no sé,... a las mujeres les han llegado más noticias de otros sitios, de cómo funcionan en otras sociedades y,... porque en ese sentido en España siempre hemos estado un poco más ... a la cola, por ejemplo, que Europa, y... en ese sentido, yo creo que todo el mundo de la información, de los medios de comunicación han ...supuesto también, aparte de la formación, el acceso de la mujer a la información, ha supuesto también... un avance.” (TC; Vanesa, 07-10-02, p. 297)

“sí, y que unas mujeres se hayan podido comunicar con otras, yo creo que eso ha supuesto... bastante avance también, no sé a lo mejor el mundo privado era algo... impenetrable, cada casa era... un mundo como muy privado,... no sé como explicarlo, y ahora no sé, si ven que otras mujeres puedan hacerlo y ellas también,... yo pienso que sí, yo creo que si que ha influido.” (TC; Vanesa, 07-10-02, p. 299)

b) Ideas previas acerca de las **posibilidades de cambio** de la situación de desigualdad que sufren las mujeres: necesidad de cambio y quién debe asumir el cambio, considerando a la mujer promotora del cambio. Las resistencias, sobre todo del hombre, al cambio serán analizadas posteriormente.

Según el alumnado, se puede apreciar un cambio en la consideración de hombres y de mujeres. Sin embargo, reconocen que el ritmo del cambio, rápido y rotundo hace años –como afirma López-Cabrales (2000)-, ahora, por el contrario, se ha ralentizado, por lo que, aquellas cosas que no se modificaron antes precisan de tiempo. No obstante, algunos aspectos son más fáciles de transformar que otros, por ejemplo, la legislación resulta más fácil de modificar que la mentalidad. La mentalidad, como ya he señalado más arriba, es algo

difícil de cambiar y permanece largo tiempo después de otros cambios, más allá del cambio de la legislación, y su evolución es más complicada que la reforma de las leyes.

"[...] que es algo muy lento, entonces ha dado un cambio rotundo y ahora quizás vaya un poco más despacio, de ese cambio que hubo tan grande. Ahora igual va un poco más lento, sigue habiendo cambios pero más despacio. Yo creo que sí, que cambiamos y llegaremos a la igualdad de condiciones y de comportamientos, yo creo que sí." (TC; Raquel, 04-10-02, p. 62)

"yo pienso que no, yo creo que es más rápido,... más fácil cambiar la legislación, cambiar,... que cambiar la mentalidad [...] no sé, es algo que me parece más difícil llegar a cambiar... que bueno, la ley, al fin y al cabo... no sé." (TC; Vanesa, 07-10-02, p. 244)

A pesar de que en la actualidad el ritmo se ha hecho más lento, y todavía no se ha conseguido una igualdad real, reconocen que el proceso de cambio es un proceso irreversible. Las conquistas de las mujeres, creen, no tienen vuelta atrás; sí, algunos obstáculos que superar, pero que consideran perfectamente salvables en el tiempo. Una de las razones por las que este proceso es irreversible es por el hecho de que las mujeres han tomado conciencia de su situación, de las injusticias que se derivaban de ella y de la necesidad de superarlas. La toma de conciencia por parte de las mujeres de las situaciones de discriminación, pero también de sus capacidades y posibilidades, puede convertirse en factor de progreso.

"[...] se está avanzando, va a tardar un tiempo, yo sé que hay que destruir barreras no de,... con el tiempo, claro, pero yo creo que es cuestión de tiempo, yo creo que hemos empezado un proceso que es irreversible, entonces, si ese proceso es que la mujer ya,... bueno, pues ha tomado conciencia de sus capacidades [...]." (TC; Carlos, 07-10-02, p. 248)

"yo pienso que también, yo creo que es irreversible, o sea, que una vez que..., creo que lo difícil realmente era que las mujeres llegaran a tomar conciencia de que la situación no era justa, entonces..., desde el momento en que se empieza a avanzar.... yo creo que no hay vuelta atrás, lo que pasa es que en el proceso supongo que habrá momentos ... en el que los cambios sean más difíciles y vayan más despacio y se estancará, probablemente, pero seguirá avanzando,... una vez que ya hemos tomado conciencia y que ya ... la mayoría de las mujeres piensa que esta situación es injusta y que se puede cambiar, no hay vuelta atrás." (TC; Vanesa, 07-10-02, p. 275)

El cambio se produce por una transmisión generacional. Quizá las generaciones actuales, expuestas a otros modos de socialización y de

educación, a otros modelos y a otras experiencias, pueden tomar las riendas de una transformación que lleve a la igualdad real de oportunidades para ambos sexos. El relevo generacional se ha de producir, también, en cuestiones de género. Digno es de resaltar que sea un varón quien manifieste su optimismo respecto al potencial de innovación de su propia generación. Pero este optimismo, a mi juicio, hay que tomarlo con cierta prevención, sobre todo después del desarrollo del curso con respecto a Carlos y de su afirmación en la última frase que hace referencia a la maternidad. En realidad el sentido de esta intervención contradice su contenido: aparentemente está hablando de cambio pero no hay ningún cuestionamiento del orden de las cosas, “deificando” a las mujeres en la maternidad.

“[...] si por ejemplo mi generación aprende,... digámoslo, la igualdad y todo esto, yo a mis hijos se lo diré y se irá pasando de generación en generación [...].” (TC; Luisa, 07-10-02, p. 276)

“bueno, son generaciones..., las generaciones igual, pues de nuestros padres o así, yo creo que las generaciones..., o quiero creer, igual las nuestras, yo creo que ya no me imagino que las mujeres más jóvenes asumiendo los papeles de algún familiar, de alguna mujer familiar,... ya yo creo que me cuesta más ver ese papel de madre sumisa.” (TC; Carlos, 07-10-02, p. 324)

Consideran que las mujeres tienen la iniciativa del cambio, y que este es mayor para ellas. Si las mujeres toman conciencia de sus posibilidades de hacer aportaciones sociales, se pueden producir movimientos orientados a un equilibrio. Además, la formación es un potencial transformador de importancia, que no solo es de aplicación en el mundo público y laboral, sino en el terreno de lo privado. Por otra parte, creen que la iniciativa de los cambios corresponde a quienes están perjudicados, en este caso, las mujeres. Sin embargo, un grupo en desventaja no puede responsabilizarse de las modificaciones si no cuenta con el apoyo del grupo que tiene ventajas, de quien se requieren, a su vez, cambios. Pero éstos, son más costosos y difíciles. Si los progresos en las mujeres son fáciles de asumir porque pasan de estar peor a estar mejor, en el caso de los hombres el cambio puede interpretarse como pérdida: de privilegios, de poder, en definitiva, se cuestionan sus pilares. Por tanto, si los

hombres cambian es porque lo hacen las mujeres –como dicen del Valle y otros, (2002)- y a remolque de ellas, porque no les queda otro remedio y se tienen que adaptar a la nueva realidad.

“[...] y cuando las personas tienen formación, y la mujer se empieza a formar, pues entonces es cuando ya luego puede, puede llegar a ocupar en el ámbito laboral cargos de ministra, o cargos de ministras o cargos de directoras de empresa, eso en el ámbito laboral y luego en el ámbito de la familia pues la mujer está también formada y tiene una mayor formación, pues también toma más parte en la educación ... de sus hijos, tiene mayor ---- de lo que es la familia, entonces en ese sentido, yo creo que la formación ahora,... las mujeres están.---eso es bueno para ellas, para todos ¿no?” (TC; Carlos, 07-10-02, p. 286)

“yo creo que,...es que,...en cada situación quien realmente estaba perjudicada era la mujer, entonces quien tiene que tomar la iniciativa para cambiar esa situación es la mujer, pero también pienso que el papel de los hombres es muy importante y ahí creo que es donde va a haber más,... o donde ya está habiendo más dificultades, porque no es lo mismo el papel que han tenido los hombres y perder privilegios, perder, yo creo que también para ellos es como,... como que se les mueve el suelo, les tiembla ... los pilares que siempre han tenido y les crea, porque para las mujeres es un progreso esto, ir de mal a mejor, pero para ellos es,... suponen, en algunas mentalidades, pérdidas de privilegios, pérdida de ...poder y esto es lo que puede ...estar creando a lo mejor algún problema y lo que puede estar retrasando un poco el avance [...].” (TC; Vanesa, 07-10-02, p. 312)

“no, yo creo que los hombres también cambiamos, porque,... no sé, es un proceso que es simultáneo, o sea, vamos todos,... si la mujer tiene una formación determinada, tiene ya unos objetivos determinados, pues entonces los hombres... nos tenemos también que adaptar a ellas, no podemos seguir... (risas) enclaustrados ahí, no, en los planteamientos que teníamos, porque entonces,... entonces en ese sentido tienes que intentar entender lo que está pasando [...].” (TC; Carlos 07-10-02, p.304)

“yo simplemente he dicho porque era el cambio más grande [el cambio de la mujer] ... y luego si..., claro, yo creo que más que nada es lo que dicen un proceso de adaptación, o sea, es que..., digamos, que no les queda otra ¿no?,... si la sociedad en general, digamos, pues eso va evolucionando en cierta manera y la mujer va cambiando, el hombre se ve afectado o sea, quiera o no quiera,... le afecta directamente ... y se tiene que adaptar, sin más, sí.” (TC; Luisa, 07-10-02, p. 306)

2.2.2. Algunos ejemplos de resistencias

Las resistencias son, como ya he señalado en el segundo capítulo de la primera parte, el rechazo, la oposición a las innovaciones e incluso la aversión al cambio, así como la aplicación de medidas defensivas contra él. Se producen en todos los aspectos de la vida, incluido el ámbito educativo y tanto en la institución como entre el profesorado y entre el alumnado.

Me propongo dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Podemos las personas cambiar nuestras concepciones con relación a las asimetrías de género sin oponer resistencias?, que forma parte del tercer bloque de preguntas de investigación -referidas a las posibilidades reales de promover cambios en las personas-.

En el capítulo siguiente analizo de forma pormenorizada las resistencias del alumnado, en concreto a través del caso de Carlos como tema emergente.

Pero ahora voy a poner algunos ejemplos de resistencias detectadas a lo largo del curso. No son todas, pero puede servir para ilustrar las dificultades de comprender los cambios.

Ejemplos de las resistencias que reconocen Fernández Villanueva y otras (2003):

Conformismo con el estatus quo: o lo que es lo mismo considerar que las diferencias existentes desaparecerán de forma natural y espontánea con la educación. No habría por qué intervenir.

"[...] Como ha dicho bien antes la compañera, el hecho de que Vanesa, creo que ha dicho que la educación es muy importante, porque igual nosotros ya es muy difícil que nos cambiemos, o que cambiemos, todavía es más difícil que cambien personas que tienen 60 ó 50 años, eso es prácticamente imposible hay que entenderlos, y bueno dejarles, que vivan con lo que piensan ¿no?, pero yo creo que lo importante de esto es realmente ya, si no podemos cambiarnos a nosotros, intentar por lo menos cambiar a esas personas que se están formando, que todavía se están haciendo moralmente, a esos chavalillos pequeños, empezar cambiando desde ahí, porque esas mentes son las que realmente están abiertas a todas las concepciones posibles. Las nuestras están ya un poco más limitadas pero las de los niños aceptan muy bien lo que es, todo lo que la igualdad y todo eso lo aceptan muy bien, entonces si empezamos metiendo ahí vamos, con la educación, pues yo creo que cuando lleguemos a estas edades, ya cuando formulemos esa pregunta quizá la respuesta definitiva ya sea otra ya no sea, no, no sé." (TC; Carlos, 18-10-02, p. 1555)

Biologización de las diferencias, o lo que es lo mismo: si somos biológicamente diferentes es natural que deriven otro tipo de diferencias.

"Pues yo lo que creo realmente es que si nos fijamos en las mujeres genéticamente y biológicamente somos diferentes, entonces hay cosas que a ellos se les da mejor, por lo menos esa es mi opinión, y hay cosas que a las mujeres se les da mejor, porque, por

ejemplo, el hombre pues es indudable que tiene más fuerza entonces es normal, por decirlo así o yo lo veo más bien normal, que realice trabajos de carga y descarga o, por ejemplo, vigilantes de seguridad, yo nunca he visto una mujer vigilante de seguridad, como que te impone más respeto aparte de que tiene más fuerza un hombre, o portero de una discoteca.” (TC; Alicia, 10-01-03, p. 6142)

Culpabilización de unas mujeres a otras: En el ejemplo las mujeres se culpan de elegir a delegados varones en su titulación, Pedagogía, altamente feminizada.

“En ese caso, en este caso la culpa es nuestra, yo creo porque la mayoría de votos son femeninos, la gran mayoría y como nosotras en clase os votamos a vosotros. Porque es verdad.” (TC; Raquel, 13-12-02, p.5991)

Lather (1999) apunta que no querer saber es una resistencia.

“Pues no puedo tener muchas dudas porque no lo he leído [los textos que tenían que haber leído para realizar el trabajo de hoy].” (TC; Rodrigo, 15-11-02, p.3613)

Webber (2005) considera que rechazar los resultados de una investigación también puede ser una resistencia. Veamos un ejemplo de este curso, en este caso relacionado con el tema de los malos tratos. Rodrigo tiene dificultades para aceptar el amplio porcentaje de malos tratos entre las mujeres que acuden a los centros de salud. La información la proporcionan dos alumnas a partir de las noticias recogidas en distintos periódicos de Burgos sobre la presentación del libro de Pilar Blanco y de Consuelo Ruiz-Jarabo *“La prevención y detección de la violencia contra las mujeres desde la atención primaria de salud.”* Asociación para la defensa de la sanidad pública. 2002. M-48525-2002. En dichas noticias se dice “Entre el 30 y el 44 por ciento de las mujeres que acude a los centros de salud sufre situaciones de maltrato doméstico”⁵¹.

“Y a mí que me parece exagerado.” (TC; Rodrigo, 23-01-03, p. 6916)

“Claro, yo es que, yo es me niego, me niego a verlo.” (TC; Rodrigo, 23-01-03, p. 7021)

⁵¹ Diario de Burgos. 23-01-03

2.3. EL TRABAJO DOCENTE

Otro aspecto que ha reclamado mi atención de forma continuada ha tenido relación con **mis intervenciones docentes** a lo largo del curso, bien para expresarlas explícitamente, bien para plantearme dudas al respecto, bien para hacer propuestas de cambio.

2.3.1. La cara y la cruz de las preguntas

Ahora me voy a centrar en las preguntas –a pesar de que en el diario menciono otras fórmulas que he ido utilizando, como provocar, confrontar, parafrasear o reconducir sus intervenciones- porque a lo largo de este trabajo de investigación he ido tomando conciencia de que utilizo este recurso y porque se ha convertido en un elemento de mi propia reflexión.

Mi interés por las preguntas se origina enseguida, ya que desde el comienzo me planteo que las preguntas pueden ser utilizadas como un recurso metodológico que oriente el proceso de trabajo, por ejemplo, a la hora de leer un texto.

Si bien la “necesidad” de abrir un apartado para las preguntas también surge pronto, al principio no reparo en el hecho de que tengan que convertirse en objeto de un trabajo más profundo.

Solo más tarde tomo conciencia y hago explícito en el Diario de la Investigadora el hecho de que formular preguntas ha de ser un recurso metodológico sobre el que aplicar una reflexión más intensa. A partir de ese momento descubro que el proceso de utilización de las preguntas es un procedimiento metodológico que se revela paulatinamente como una forma de intervenir, del que he sido consciente gracias a la realización de la tesis, como se desprende de la presentación previa, pero que recuerda a la fórmula IRE (Sánchez y Suárez, 1998, 111): IRE (I: pregunta o indaga –profesora-; R:

respuesta –alumnado-; **E**: evalúa la bondad de las respuestas del alumnado: - profesora-: confirma; reformula; cuestiona).

“Primero suelo hacer una pregunta, dejo que me contesten y remato recogiendo lo que han dicho, incorporando las cosas que se han olvidado, aclarando las que han dicho regular o mal o equivocadas. Me he dado cuenta de que esta forma de intervención es característica en mí y que, además, la utilizo siempre que propongo que el alumnado intervenga. Como digo yo, es una interpretación de lo que dicen y traducción a términos más técnicos. También, aunque no sea el caso, me aseguro de que la traducción les satisface, es decir, que estoy parafraseando su idea y que no pongo algo que ellas no hubieran dicho.” (DI; 28-11-02, 28)

“...Aprovechando sus conocimientos [los de Gemma] le estuve comentado algunas de las cosas que yo he ido descubriendo estos días. Una de ellas, mis intervenciones después de que el alumnado habla y dice algunas cosas. De esto no me he dado cuenta ahora, como creo que ya he dejado expuesto, pero sí que lo he retomado y lo he señalado como una característica propia de mi quehacer docente.” (DI; 3-12-02, 30-31)

No obstante la reflexión sobre las preguntas no se limita a averiguar cuál es el proceso, sino que se hace extensiva a lo que yo considero, después de todo, el arte de formular preguntas. A veces, cuando el alumnado manifiesta alguna dificultad para entender una cuestión y responderla, dudo de que la haya expuesto adecuadamente. Este “fracaso comunicativo” me obliga a replantearme el modo de abordarla y a reformularla para que se comprenda. Por eso afirmo que es un arte, porque supone buscar “respuestas” a un “problema”, es decir, resolver un problema. Y es un reto.

Por otra parte, hacer preguntas tiene como contrapartida dejar de hacer preguntas que pueden ser interesantes.

En definitiva, pienso que hacer preguntas también es un arte en el sentido en que lo plantea Bruner (1997, 145),⁵² y un procedimiento metodológico que debería ser trabajado por las y los docentes para no incurrir en el ejercicio de poder y autoridad de que habla Wertsch (1999, 192) y en algún caso se puede observar en mi forma de intervenir.

⁵² “el arte de plantear preguntas provocadoras puede ser tan importante como el arte de dar respuestas claras”. Pero no se queda ahí, inmediatamente añade: “el arte de cultivar tales preguntas, de mantener las buenas preguntas vivas, es tan importante como cualquiera de los otros dos”, porque para él “las buenas preguntas presentan dilemas, subvierten verdades, obvias o canónicas, imponen incongruencias a nuestra atención”.

2.3.2. Procedimientos que facilitan la construcción del conocimiento

Promover **los descubrimientos**, a través de propuestas de experiencias (mediante algunos ejercicios prácticos) que les permitan enfrentarse por sí mismas/os al conocimiento. Es el propio alumnado quien elaborará su propio conocimiento, asumiendo la responsabilidad del cambio, que queda en sus manos; mi tarea será la de guía en este proceso:

“Me propongo enfrentarles consigo mismas/os y que sea cada quien quien inicie el proceso de cambio que tenga que realizar.” (DI; 18-10-02, 7)

*“Proceso de descubrimiento: desvelamiento-corriendo el velo. Caída del velo. Rasgar el velo
Método: enfrentarse con sus propias experiencias –como para cambiar teorías implícitas.” (DI; 26-10-02, 12)*

De hecho, mis intervenciones se van reduciendo conforme avanza el curso, hasta el punto de plantearme si la tarea docente no es una tarea de **gestión del aula**: de los tiempos, de las intervenciones, de los procedimientos de trabajo...

“Mi intervención se ha limitado a organizar la clase y los turnos de intervención, poco más, lo cual está muy bien, o a mí me parece muy bien porque son ellas quienes asumen la responsabilidad de lo que dicen. Me explico: si hablo yo y digo que hay sexismo en los hogares, seguramente ellas me van a decir que es cierto, pero en realidad va a ser mi palabra la que pesa. Lo que es muy distinto es que ellas saquen la conclusión de que hay sexismo en los hogares. [...]” (DI; 17-01-03, 41-42)

También propongo o planteo la necesidad de desencadenar **procesos de pensamiento**, con la pretensión de que tomen conciencia de su propio trabajo que, al fin y al cabo, será lo que les ponga en el camino de aprender y de promover cambio. Esta herramienta de trabajo metodológico se utiliza fundamentalmente, pero no solo, en las clases prácticas. Sirva como ejemplo la práctica (13-12-2002) en la cual Raquel tiene que plantear un debate para hacer reflexionar al grupo (Ver Anexo II: Cronograma de las clases). Haber tenido que prepararlo previamente ha servido para que tomara conciencia de sus propios procesos y comenzara a plantearse algunos aspectos relacionados con las discriminaciones que antes no se había parado a pensar:

“Sí, es que el debate, yo he ido recogiendo cosas que igual me hacían a mí más, cosas que igual yo no había caído nunca en la cuenta de pensarlo, claro que iba todo muy encadenado, ¿no?, [...]” (TC; Raquel, 13-12-02, p. 5922)

“Que el hecho de haber “hecho” el debate haya llevado a Raquel a plantearse cosas que antes nunca había pensado ni se había planteado me parece [que] se puede convertir en una herramienta para el cambio, hacer pensar a la gente en que haga pensar a sus compañeros. Parece un lío, pero no lo es.” (DI; 19-12-02, 36)

El **diálogo** es un recurso metodológico de importancia: Les permite compartir experiencias, de tal modo que en una clase además de enfrentarse a su propia experiencia, se enfrentan a la experiencia de los demás componentes del grupo y a argumentos diferentes a los suyos, lo que les permite otra forma de aprender. Como dice Bruner (1997, 39), los aprendices se ayudan a aprender unos a otros.

“Sobre todo lo principal es que a la universidad se viene a aprender, a ver la realidad, a compartir tanto vivencias como conversaciones, como palabras, como material, etc.” (CA; Rodrigo, p3)

“Cierto es que la teoría muchas veces se hacía pesada porque había muchas teorías distintas y no era fácil entenderlas porque daban por supuesto que sabías demasiadas cosas, pero al ponerlas en común con el resto de la clase todo se hacía mucho más fácil y más ameno. Aprendías no sólo de lo que tú habías trabajado, sino que la mayor parte era por el contacto de las experiencias y conclusiones de los demás.” (CA; Esmeralda, p4)

También en cursos posteriores señalan los beneficios de compartir sus experiencias.

“Las aportaciones de las compañeras en clase me han parecido muy interesantes, principalmente por la variedad de tonos y enfoques expositivos, reafirmandome también en la visión de que cada uno es un mundo, sea hombre o mujer.” (CA; David, p2, 2003-2004)

En estrecha relación con la utilización del diálogo, por no decir que es el reverso de un mismo hecho, es la utilización de la **reflexión**, el expresar los propios pensamientos en el contexto del seminario, así como el escuchar los del resto de la clase y sus puntos de vista. Está lejos de una metodología memorística, pero es eficaz para promover procesos de cambio.

“Es muy difícil hacer ver a tantos profesores que sólo han hecho en su vida nada más que estudiar tochos que también se pueden aprender cosas de otra manera que no sea chapando.” (CA; Rodrigo, p4)

“Tanto la teoría como la práctica nos ha servido para profundizar en distintas cuestiones relacionadas con el género, pero sobre todo para hablar, pensar y reflexionar sobre el tema.” (CA; Vanesa, p2)

Y donde en ningún momento hay obligaciones de aceptar nada sin una previa exposición de otras opciones, tal y como se recogen en Amparo:

“[...] Esto ha sido muy positivo por cuanto la teoría no se presentaba como algo que hay que aprender y punto; todo lo contrario: en ningún momento te sentías obligado a aceptar algo, sino que la teoría se basaba en una exposición de distintos puntos de vista [...].” (CA; Amparo, p7)

Por otra parte, la reflexión promueve cambios:

“Realmente las reflexiones que me ha obligado a hacer esta asignatura han cambiado mi punto de vista con respecto a muchas cosas, y a la gente que me rodea también [...].” (CA; David, p3, 2003-2004)

2.3.3. Juicios sobre la metodología

A pesar de mis dudas sobre la metodología del trabajo, atendiendo a sus aportaciones, la dinámica de la asignatura ha repercutido en la **calidad del aprendizaje y en la eficacia** del mismo, -no solo en lo que a adquisición de nuevos contenidos, sino también en la forma de acercarse a la realidad-, en su motivación y en su interés por el tema. Reflexionar sobre los temas tratados permite, a su juicio, mejores aprendizajes que el mero trabajo memorístico:

“La gran mayoría de materias consisten en aprenderte de memoria un temario, prácticamente sin entender nada, para aprobar un examen y olvidarte de todo en pocos días. En esta clase sin embargo, hemos dado gran cantidad de teoría, pero luego hemos trabajado sobre ella, sin necesidad de memorizar, pero asimilando las ideas. Estoy segura de que los contenidos aquí tratados no se nos olvidarán tan fácilmente. Con esta dinámica se ha conseguido despertar nuestro interés [...].” (CA; Luisa, p2-3)

“Los temas que hemos tratado han sido muy interesantes. [...] y dentro de diez años seguiremos teniéndoles (los conceptos aprendidos) igual de claros, lo que no pasaría si hubiéramos tenido la metodología memorística acostumbrada en esta facultad.” (CA; Esmeralda, p3)

Al principio pienso que el grupo no trabaja al ritmo que yo hubiera considerado deseable, no obstante no me conformo con echarles la culpa, siempre hay un resquicio a la **autocrítica**, porque si el grupo no responde, lo más seguro es que sea una responsabilidad compartida.

“Estoy haciendo la transcripción de la última sesión y me doy cuenta de que han trabajado poco, o si han trabajado no les cunde a la hora de expresarse. Me parece muy pobre su expresión: con vaguedad, ciñéndose al texto, incapaces de utilizar sus propias palabras. Me cabe la duda de si es producto de la metodología o si es su incapacidad.” (DI; 28-11-02, 27)

Al final del curso sigo cuestionando mis intervenciones, porque aunque ahora reconozco que están realizando un proceso de descubrimiento y de cuestionamiento, este proceso les produce cierta angustia. Intento que no crean que han fracasado cuando no consiguen “ver” la realidad desde una perspectiva de género, pues se trata de un proceso largo y complejo. También pretendo hacerles ver que el trabajo realizado ha sido estupendo, que el progreso ha sido el adecuado y que, pese a lo que nos queda por hacer, han avanzado mucho:

“No sé si mis intervenciones han sido las más adecuadas y oportunas, he intentado, creo, seguir cuestionando pero también tranquilizando, como cuando Noemí decía que trabajamos un aspecto, hacían una tarea y caían en estereotipos.” (DI; 10-01-03, 39)

“Le he dicho [a Alicia, que quiere cambiar el mundo] que no se le pedía una empresa titánica como que cambie el mundo, pero que sus granitos de arena pueden ponernos en el camino del cambio. En realidad no se lo he dicho así, pero ese era el mensaje.” (DI; 10-01-03, 39-40)

Sin embargo, el ritmo de trabajo ha sido considerado por Esmeralda como adecuado, porque sin darse cuenta, avanzando poco a poco han aprendido:

“[...] Sobre todo me ha parecido inteligente la metodología utilizada ya que, viéndolo ahora que se ha acabado el temario, te das cuenta de que hemos ido poco a poco y al final tienes las ideas claras. Los conceptos que hemos tratado en la teoría les hemos aprendido casi sin darnos cuenta [...].” (CA; Esmeralda, p3)

Pero la metodología utilizada no deja de ser un punto de reflexión hecha o por hacer.

CONCLUSIONES

El seminario ha despertado ciertas inquietudes, y una **toma de conciencia de la discriminación**, pues les hace valorar que quizá el constreñimiento de género es más potente de lo que pensaban inicialmente, hasta el punto de que Raquel se cuestiona la libertad de su propio comportamiento. O la necesidad de iniciar actuaciones para eliminar los estereotipos, de los que, Rodrigo, como varón, se reconoce, a pesar de todo, un continuador.

“Al observar tan de cerca esta desigualdad me inquieta pensar que tal vez cuando yo pensaba que era libre para actuar estoy sujeta a ese rol que la sociedad me ha ido inculcando a lo largo de los años”. (CA; Raquel, p8)

“Sobre lo que más me ha hecho pensar es sobre los estereotipos y los roles y que por desgracia soy un continuador de ello pues lo tengo tan enraizado que lucharé por quitarlo pero que creo que me resultará difícil.” (CA; Rodrigo, p6).

La asignatura ha llegado a formar parte de su vida, por lo que ha **trascendido el aula** y no se ha limitado a lo que ha sucedido en la clase. Y no solo durante el curso que ha sido objeto de investigación. Durante el curso siguiente también hay testimonios de esa trascendencia.

“[...] Prueba de ello es el hecho de que todos nosotros comentamos lo sucedido en el aula, cuando salimos de ella, a familiares y amigos.” (CA; Luisa, p3)

“yo en casa, por ejemplo, con mis amigos, que alguna vez, cuando salgo de clase les cuento lo que hemos hecho y tal, y ya por lo menos, van metiendo un poco.” (TC; Esmeralda, 23-01-03, p. 7443)

“pues lo que he dicho antes que haciendo lo que hacemos aquí, pero en nuestros ámbitos, en la familia hablando, lo que pasa que en mi familia ya me dicen que soy un poco pesada (RISAS) que, vale con el rollito, que vale con el rollito, si me parece interesante. Pero a cada cosa, mi hermana me dice, mira eres una pesada, cada cosa que hacemos y por qué tal, por qué, que siempre le tengo que sacar cosas a todo y no sé qué. Y mis amigos de aquí también, ya ni me dejan hablar de estas cosas porque.” (TC; Noemí, 23-01-03, p. 7462)

“Por suerte no sólo he observado un cambio en mi persona sino también, aunque en menor grado, en otras que están a mi alrededor.” (CA; Adela, p5, 2003-2004)

“Ha sido la asignatura en la que más he trabajado, tanto por las horas que la he dedicado, como porque nunca se acababa, lo digo porque seguía hablando de esto, en casa, con mis amigas, vamos con todo el mundo, pero a mí me ha merecido la pena realmente.” (CA; Marisa, p2, 2003-2004)

Un claro ejemplo de seguimiento es la petición de Noemí. Desea hacer una contribución a la edición de una revista en su residencia. Ha elegido participar con parte de los trabajos realizados en esta asignatura.

*“Noemí me pide el trabajo para publicar en una revista que se publica en su residencia.”
(DI; SEMANA 7-11 DE ABRIL, 44)*

Con respecto a la **METODOLOGÍA**, puedo decir que es útil para comprender mejor la complejidad del género, porque se han enfrentado por ellas/os mismas/os a la realidad, lo que les lleva a un descubrimiento personal que implica una modificación en el modo de “ver”. También la distribución en círculo, los turnos de palabra que permitían hablar a todo el alumnado, el trabajo en grupo y poder defender sus posturas así como escuchar a las demás personas, les ha ayudado a aprender unas/os de otras/as. El alumnado de otros cursos también reconoce de forma reiterada el beneficio de esta materia para su formación personal y profesional, pero sobre todo, la bondad de una metodología como la que se aplica en su desarrollo. También aprecian la necesidad de este tipo de conocimiento para mejorar la sociedad. Otro descubrimiento que esta asignatura permite es el sorpresivo reconocimiento de que la discriminación está tan extendida.

*“[...] Valoración positiva por tanto de la asignatura y sobre todo del método utilizado.”
(CA; Amparo, p3)*

“Aquí la “profe” nos ha mostrado una manera nueva de ver la realidad y por cierto muy costosa [...] pero muy eficaz ha sido juntando las dos técnicas anteriores: teoría-práctica.” (CA; Rodrigo, p5)

Tras un continuo enfrentarse con la realidad en las prácticas son capaces de apreciar la realidad.

“Empezamos con el análisis del vocabulario [...]. Luego vino la prensa [...]. Así me sucedió con los estudios de las diferencias, los prejuicios, la educación diferencial, la educación en la Universidad, los puestos de poder, la televisión ..., en fin, que es ahora cuando veo las verdaderas diferencias (que casi no existen)⁵³, las causas que las reproducen y las vías para atajarlas.” (CA; Esmeralda, p6)

⁵³ Entre paréntesis en el trabajo.

“Las prácticas a la vez de divertidas me han ayudado a ver la realidad y “abrir los ojos” ante la desigualdad.” (CA; Raquel, p12)

En definitiva, la dinámica seguida en la asignatura ha contribuido a que “miren” y “vean” la realidad. A ser más críticas/os.

“[...] [termina el curso con la sensación de] descubrir un poco más sobre la persona humana, sobre la mujer, hechos concretos que me están haciendo un hombre crítico ante la situación actual de la mujer [...].” (CA; Rodrigo, p7)

“Ahora veo la importancia de esta asignatura ya que no es como las demás. [...] el verdadero aprendizaje, el que nos ayuda a ser críticos con esta sociedad discriminatoria, pocas veces se ve representado en el temario de las asignaturas y es el que pienso que es práctico no solo para nuestro trabajo sino para nuestra vida.” (CA; Esmeralda, p7)

“He de decir que la asignatura me ha ayudado a ser consciente de muchas cosas, a ver otras que desconocía y a plantearme cuestiones que tal vez de otra manera no lo hubiera hecho. Ha sido algo así como un aprendizaje en un trato igualitario en las relaciones personales. Además me ha ayudado a conocerme mejor a mí misma, algo que envidio en las personas que lo consiguen, y a ver las cosas desde otra perspectiva.” (CA; Adela, p4, 2003-2004)

“En cuanto a la metodología decir que me parece admirable haber conseguido ponerla en práctica. Me parece muy positivo el aprendizaje, tanto teórico como práctico, por medio de la propia experiencia (siendo cada uno y cada una de nosotras las protagonistas de nuestro propio proceso educativo). La forma de trabajar mediante un verdadero “grupo-clase”, poniendo en común nuestro trabajo personal, me parece muy enriquecedora, donde todos aprendemos de todos y todos influimos en el aprendizaje del resto de componentes del grupo e incluso, aprendemos de los fallos que tenemos al “escucharnos” a nosotras mismas exponer en alto “nuestros” pensamientos, conocimientos, vivencias y creencias.” (CA; Rosana, p2, 2003-2004)

“Mis expectativas sobre la asignatura eran mucho menores de lo que ha resultado proporcionarme. Si bien en un principio estaba interesado en la metodología y en aclarar un par de dudas, el desarrollo de las clases y los temas abordados fueron interesándome cada vez más. Nunca me había parado a pensar que algo como el género, de lo cual tampoco tenía un concepto demasiado claro, podía tener tanta influencia y rodearnos con ella para condicionarnos desde pequeños. El hecho de analizar la realidad, ya sean periódicos, publicidad o películas y encontrar desigualdades introducidas sutilmente no me había pasado nunca por la mente. Esta asignatura me ha abierto más los ojos ante el iceberg del que solo veía la punta. Ahora veo las cosas de manera bastante más crítica, fijándome en aspectos que antes no habría tenido en cuenta por el simple hecho de que no sabía que existían y que, aun así, manejaban y manejan a la sociedad para perpetuar características de personalidad que propician la desigualdad.” (CA; David, p1, 2003-2004)

“La dinámica de las clases me ha gustado, que unos días hubiese teoría y otros prácticas, me parece que estaba muy bien. Así como la clase organizada en círculo, y la participación de todos.

Las clases teóricas me han gustado menos que las prácticas, además después de leer los textos, te das cuenta de lo difícil que supone llegar a un cambio. Si nos resulta difícil cambiar nuestro pequeño entorno, más difícil aún cambiar a una sociedad y al mundo en general.

Me han gustado mucho las prácticas y la puesta en común en grupo, cuando cada uno dábamos nuestra opinión sobre el tema. Creo que esas charlas son muy enriquecedoras y que todas hemos aprendido un poco de cada una.” (CA; Carla, p2-4, 2003-2004)

Con relación a la **METODOLOGÍA DE LA DOCENTE**, haber tenido la oportunidad de hacer un trabajo como este me ha permitido tomar conciencia de algunos aspectos sobre mi proceder docente en que no había reparado, ni habría llegado a conocer nunca. Por ejemplo, la ilusión de haber configurado una asignatura democrática, aunque como se puede leer más arriba, el alumnado ha sentido que su participación y sus aportaciones han sido tenidas en cuenta. O quizá lo más sobresaliente es el conflicto entre la aplicación de una metodología en teoría emancipadora y la realidad del uso, en ocasiones, de un discurso docente reflejo de una organización de autoridad, que tal vez sea inevitable en una institución como la Universidad. Pero también me ha servido para valorar una forma muy personal de mi proceder como profesora que ha sido reconocido por el alumnado como positivo. Todos estos son aprendizajes como docente y como persona que le debo a esta tesis, y que me han enriquecido, puesto que me planteaba realizar un análisis del proceso enseñanza-aprendizaje.

Con respecto al **CLIMA DE LA CLASE** he de decir que sentirse a gusto nos pone en disposición de trabajar y de aprender, tanto al alumnado como al profesorado. Aprender a trabajar como grupo -con lo que implica de respeto a sus miembros- e implicarse personalmente en él -lo que se hace posible por las reducidas dimensiones del mismo en una asignatura tan intimista- hace que el ambiente sea bueno

“[...] hasta el extremo de que Alicia ha confesado, delante de todas, que ha sido maltratada. Esto es posible gracias al clima que reina en el aula que, por cierto, aunque hayamos cambiado de aula no nos ha afectado demasiado. No solo es bueno el clima sino que parece que nos invita a las confidencias. Después de que Alicia hablara, el resto ha comenzado a hablar de cosas más personales.” (DI; 23-01-03, 43)

“También soy consciente de que esto ha sido posible gracias a que somos un grupo muy reducido. Con respecto a esto, decir que desde el primer momento me he sentido

cómoda con el grupo y que poco a poco hemos ido perdiendo el miedo a intervenir, incluso con grabadora de por medio.” (CA; Luisa, p4)

“Como reflexión final me gustaría comentar lo a gusto que he estado en el transcurso de la asignatura y esto es por los cuatro motivos más importantes a la hora de analizar este trabajo: buen ambiente con las compañeras, buen trato con la profesora, asignatura interesante y la sensación por parte mía de sentirme a gusto.” (CA; Rodrigo, p1)

Quizá la discontinuidad sea un elemento que perjudique el buen clima, sobre todo cuando el tiempo transcurrido entre sesiones de trabajo es largo, como las vacaciones. Es como si enfriaran el ritmo del trabajo, el clima emocional, las relaciones. Un pausa, probablemente necesaria, que se experimenta como ruptura. Como si lo invisible de las relaciones entre las personas que nos convocamos en las aulas necesitara ser continuamente alimentado, sobre todo cuando se tratan de asignaturas que, como esta, conllevan una fuerte implicación personal. Tampoco los enfrentamientos innecesarios que generan tensión y crispación favorecen un buen clima (lo analizaré pormenorizadamente cuando aborde el tema emergente de las resistencias del alumnado).

Con respecto a **LA ASIGNATURA:**

Supera las expectativas que traían

Traían elevadas expectativas respecto de una asignatura como esta, quizá pensaban que les ofrecería numerosas aportaciones; sin embargo, a juzgar por sus palabras, el trabajo realizado durante los cuatro meses, a pesar de ser intenso y no haber escatimado en el esfuerzo exigido y entregado, ha superado las expectativas que traían.

“Para comenzar la reflexión, debo señalar que mis expectativas con respecto a esta asignatura se han superado con creces, y creo que ha sido posible por la dinámica seguida en las clases.” (CA; Luisa, p1)

“pues yo personalmente cuando busco las optativas digo: a ver que me digan de alguna fácil, que no haya examen y que tengas que hacer lo menos posible y que. Pues yo sí, siempre que cojo asignaturas siempre preguntas, oye, qué asignatura me recomiendas, cuál es fácil, cuál es fácil de aprobar. Y la verdad esta me apunté y no sabía ni lo que era, porque no me había parado a pensar qué podía ser eso de la psicología del género y... cuando me dijeron que no había examen me puse muy contenta (RISAS). Pero claro,

luego pero hay que ir no sé qué, pero bueno, que ha superado mucho mis expectativas sobre la asignatura. Porque tampoco hay otras asignaturas pero al final, o no hay exámenes, pero no te enteras de nada. Claro si la educación no... Hacer esto con 60 personas es imposible, pero sería lo ideal, sería la forma en que aprenderías algo. Porque es lo que dice, que con todos los exámenes que tenemos ahora, yo qué sé que tienes un tocho de cada una, es que es imposible aprender nada.” (TC; Noemí, 17-01-03, p. 7496)

La asignatura les permite profundizar en temas de género, lo que les enriquece

El hecho de que una asignatura les enseñe aquello que no conocían no debería ser digno de resaltar porque, en definitiva, esa es la función de la docencia. Sin embargo, esta situación es subrayada por Vanesa, quien hace hincapié en que se les ha permitido aproximarse a una realidad que no les es ajena, sino que les *“toca tan de cerca”*, puesto que las consecuencias de la consideración del género afectan a toda la humanidad.

“Esta asignatura ha sido muy enriquecedora ya que nos ha permitido conocer más de cerca un tema que nos toca tan de cerca como es el género.” (CA; Vanesa, p1)

La asignatura ha calado de tal modo en el alumnado que, según sus palabras, desean continuar en la brecha para conseguir que la igualdad sea una realidad. No se conforman con reconocer que aún no ha llegado ese momento.

“Queda mucho trabajo por hacer y gracias a esta asignatura puede decir que ha aumentado mi interés por la igualdad y el compromiso por conseguirla.” (CA; Raquel, p14)

La asignatura les permite descubrir por sí mismas/os diferencias y discriminaciones existentes

Tras el esfuerzo realizado y su propio compromiso con la asignatura no solo descubren discriminaciones, sino que son capaces de enumerar los ámbitos en los que se pueden observar, dándose cuenta de la magnitud de las mismas. A esta conclusión llegan después de realizar un análisis crítico de la realidad. Pero, sobre todo, habría que resaltar que han conseguido descubrir las desigualdades por ellas/os mismas/os.

"[...] Pero después del trabajo realizado en un cuatrimestre, hemos podido observar que la mujer está siendo discriminada prácticamente en todos los ámbitos sociales:"

- En educación [...]
- En el mercado de trabajo [...]
- En el hogar [...]
- En los medios de comunicación [...].” (CA; Luisa, p5: 5.1-5.4)

"[...] Ahora sé que tales discriminaciones e imposiciones sociales según nuestro sexo no son tan mínimas.” (CA; Raquel, p6)

"[...] he visto que realmente estamos más cerca de la diferencia que de la igualdad [...].” (CA; Esmeralda, p5)

La asignatura les ha proporcionado argumentos para defender sus ideas

La asignatura les ha permitido elaborar esos argumentos que necesitaban para poder defender sus ideas, tal y como esperaban, como dicen Raquel y Vanesa cuando, el último día les hago una ronda de preguntas sobre lo que han aprendido.

"poder expresar también lo que has pensado mucho y no sabías cómo, cómo decirlo, para convencer.” (TC; Raquel, 23-01-03, p. 7483)

"yo creo que como Raquel para tener argumentos para que cuando alguien te diga, no, mira, las cosas han cambiado mucho, decir, no. Las cosas siguen así y tener detrás algo, no simplemente lo que tu crees, que es a lo mejor lo que hacíamos algunas antes, sino tener unos argumentos.” (TC; Vanesa, 23-01-03, p. 7485)

Han adquirido solidez para el pensamiento, la discusión y para poder rebatir opiniones. Además han afianzado la confianza en sí mismas y en sus potenciales intelectuales.

"Mi preocupación aumentó cuando vi que no podía defender la igualdad ya que no podía basarme en argumentos demostrados. Gracias a esta asignatura puedo hablar libremente de la igualdad, y gracias a ello defenderla basándome en hechos demostrados y con absoluta validez.” (CA; Raquel, p3-4)

"Este planteamiento, sin ni siquiera tener argumentos sobre los que apoyarlo, era el que, de alguna forma, todos defendíamos al comenzar el curso.” (CA; Amparo, p2)

"Siempre hemos supuesto cosas, pero con el “yo creo”, o “a mí me parece” no se puede fundamentar nada. Con esta visión general que tenemos sobre la teoría de la Psicología del Género, seremos capaces de rebatir opiniones contrarias que se nos presenten.” (CA; Noemí, p14)

La asignatura se reconoce y se mantiene vívida en el tiempo

María Jesús fue alumna de la asignatura durante el curso 2000-2001, dos cursos antes de que me planteara realizar un trabajo de investigación, y ha tenido la oportunidad de leer este estudio durante el mes de septiembre de 2008. Sirvan sus palabras para poner de manifiesto el alcance del trabajo realizado, tanto en el aula como en el proceso de analizar lo que allí sucedió, que, como se aprecia, no fue muy distinto de lo que ella vivió.

[...] Para mí, aprender a tener los instrumentos suficientes de análisis como para poder cuestionar una realidad en la que, como mujer, estamos sumergidas es un hecho que agradezco con enorme gratitud a las clases recibidas durante ese período.

Del mismo modo, debo añadir que el hecho de haber podido leer el pormenorizado trabajo que se ha llevado a cabo a lo largo de estas páginas es la oportunidad de revivir la clase –siento todavía muy vívida y cercana realidad que yo experimenté– pues es la misma o muy parecida a la que yo leo en la tesis. Lo que yo experimenté en la asignatura y, por lo que he apreciado mis compañeras/os del curso estudiado, viene dado por el trabajo minucioso, preciso y profundo que es el soporte de la asignatura, sin el cual no se hubieran podido alcanzar los objetivos, que quedan bien reflejados en este trabajo, que están explícitamente planteados y, por lo tanto, “relativamente” fáciles de conseguir [...].”
María Jesús.

Reconocen que la asignatura promueve cambios

Que la intervención educativa promueve cambios en el alumnado, es algo que espero haber conseguido reflejar en este trabajo. Pero, quizá sus palabras puedan ayudarnos a entender las transformaciones.

Después de la intervención educativa son capaces de comprender que mujeres y hombres debemos tener iguales oportunidades, que las diferencias que puedan existir no se justifican desde la biología, sino desde los imperativos sociales. Las expectativas de la sociedad para con unas y otros determinan diferentes caminos separados, impiden la igualdad total.

“Es importante esta idea pero, en mi opinión, es aún más importante otro conocimiento y otra realidad a la que hemos llegado; y es que hombres y mujeres no somos tan diferentes como pensábamos y, sobre todo, que las diferencias entre unos y otros no responden absolutamente en nada a una cuestión biológica, sino a una asignación de roles, papeles, funciones y puesta en prácticas de unas expectativas que la sociedad establece marcando caminos distintos para hombres y mujeres e impidiendo que se llegue a una total igualdad.” (CA; Amparo, p10)

Se ha producido un cambio en la creencia de que ya habíamos alcanzado la igualdad, o que la discriminación era pequeña. Ahora se dan cuenta de la magnitud de las desigualdades. En cierto modo han sufrido un “desengaño” puesto que todo a su alrededor pretende hablar de igualdad. La máscara de la igualdad cubre con éxito la realidad: “engaña” a las personas sobre la tan cacareada y, a veces, denostada por pesadez, igualdad. Sin embargo, basta con trabajar y profundizar en esta pátina para darse cuenta de la finísima película de mentira que envuelve la vida.

“La asignatura me ha ayudado a darme cuenta de la realidad que me rodea. Empecé el cuatrimestre sabiendo que las mujeres sufríamos discriminación en muchos ámbitos, pero tenía la ilusión de que las cosas habían cambiado” [...].” (CA; Esmeralda, p5)

“Lo más importante de todo, es ver que el tiempo y esfuerzo invertido te han servido para algo. Me refiero con esto al cambio de ideas que se ha producido en nosotros/nosotras, ya que todos/todas llegamos el primer día diciendo que afortunadamente la sociedad había sufrido muchos cambios que habían conseguido mejorar considerablemente la condición de la mujer [...].”(CA; Luisa, p5)

Mención aparte, merece la opinión Rodrigo y su potencial de cambio. Si siempre se ha caracterizado por cierta sinceridad, al final se reafirma en las dificultades para el cambio, reconociendo que el proceso es lento y dificultoso, puesto que los afectos y las emociones no son fáciles de trabajar. Sin embargo, admite la posibilidad de hacer trabajar el elemento cognitivo que, quizá como reflexión, sea un paso necesario para poder actuar y modificar los afectos.

“[...] aunque haya manifestado en diferentes ocasiones que no se si podré quitar de mis sentimientos ese sentido machista lo tengo hoy y que es difícil quitarlo, a día de hoy 1 de abril de 2003 pienso que las clases-terapias están funcionando y que aunque siga con sentimientos machistas el sentir va siendo más flojo y la razón funciona mucho mejor.” (CA; Rodrigo, p7)

Tampoco ha sido fácil para Esmeralda, pues, en algunos casos, el conocimiento no deja de actuar como un revulsivo⁵⁴. Pero atendamos a lo que nos dice:

“[...] Hemos tratado temas muy delicados que nos han llegado al corazón, que nos han hecho ver cosas que estaban ahí y que igual no queríamos ver, que nos han revuelto por

⁵⁴ Patti Lather (1999, 97) habla de “shock de la realidad”, como primer paso, por cierto doloroso, del proceso para desarrollar un sentimiento de empoderamiento.

252 Tesis doctoral

dentro y nos han puesto en pie de guerra para hacer por esta injusticia todo lo que estén en nuestra mano.” (CA; Esmeralda, p9)

Voy a terminar con las palabras de Noemí por considerar que es la mejor valoración que de la materia se ha hecho.

“De momento no me gusta mucho eso de poner notas pero valoraría la asignatura como una experiencia personal.” (CA; Noemí, p18)

3. TEMAS EMERGENTES

Desde mi existencia paralela, desde el mundo que se me ha permitido construir, manejo los hilos de otras vidas. No me mueve el espíritu de la venganza, pero he abolido la violencia. En los dominios que he creado nadie levanta el puño contra su igual. Ninguna de las personas que puebla ese territorio amenaza, insulta a sus congéneres o menoscaba su integridad. He aprendido las enseñanzas de mi madre y no es posible reproducir los desatinos de mi vida. Ni mi marido, ni los maridos, amantes o compañeros de otras mujeres las pueden maltratar.

... ¿acaso estoy soñando?... Sara Tapia⁵⁵

3.1. LOS MALOS TRATOS: EL DESCUBRIMIENTO DE LA MÁS VERGONZOSA DISCRIMINACIÓN

Al presentar el proceso de trabajo, en el segundo capítulo de la segunda parte, decía que he leído y releído sucesivas veces el material, tratando de hacer aproximaciones a categorías en función de las preguntas de investigación y de los objetivos de la tesis. Como las categorías no han estado totalmente cerradas desde el comienzo, y ante la insistente aparición del tema de los malos tratos, he sentido la necesidad de considerarlo tema emergente y un ejemplo de discriminación extrema hacia las mujeres.

La ONU declara en 1993 en Viena que la violencia contra las mujeres supone una violación de los derechos humanos, aplicable a los países occidentales. Los malos tratos a mujeres no están solo en las graves situaciones que nos presentan los medios de comunicación. La violencia contra

⁵⁵ TAPIA (2006a, 90).

las mujeres, física, sexual y psíquica es algo que nuestra sociedad ha venido consintiendo en el marco de la familia patriarcal, sobre la base de la supuesta superioridad del hombre sobre la mujer.

En 1995 en la conferencia de Beijing, la ONU definía como violencia hacia las mujeres «todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada»⁵⁶.

El 17 de diciembre de 1999 la Asamblea General declara el 25 de noviembre Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, e invita a los gobiernos, las organizaciones internacionales y las organizaciones no gubernamentales a que organicen ese día actividades dirigidas a sensibilizar a la opinión pública respecto del problema de la violencia contra la mujer.

En España la igualdad de derechos entre mujeres y hombres no es reconocida expresamente hasta la Constitución de 1978. Desde entonces, se ha avanzado mucho, hasta promulgar en 2004 la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. En la exposición de motivos se reconoce que la Violencia de Género es “el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad”⁵⁷, dirigiéndose hacia la mujer por el mero hecho de serlo, porque son consideradas por parte de sus agresores “carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto, capacidad de decisión”.

A pesar del avance legislativo, todavía estamos lejos de erradicar la violencia contra las mujeres.

Se puede entender la violencia contra las mujeres como cualquier acción que utilice la fuerza o la coacción con intención de promover o de perpetuar relaciones jerárquicas entre los hombres y las mujeres, cuestionándose las

⁵⁶ Ver también *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* (1994)

⁵⁷ (BOE, 2004, 42166).

definiciones demasiado inclusivas porque otorgan el mismo peso a incidentes aislados que al maltrato prolongado. Esta es la posición que defienden Bosch y Ferrer (2002a), quienes, además de abogar por definiciones más estrictas que pongan el énfasis en la idea del control y poder ejercidos por los varones sobre las mujeres, llegan a considerarlo terrorismo pues se trataría de un “intento de mantener el dominio mediante el uso de la fuerza y el miedo” (Bosch y Ferrer, 2002a, 35), haciendo del miedo un componente esencial.

3.1.1. Consideración y conocimiento de los malos tratos

Voy a analizar los conocimientos y la consideración que sobre los malos tratos tienen las y los estudiantes de la asignatura:

Relacionan género y discriminación con malos tratos, lo que se demuestra en que en la selección que hacen de las noticias de los periódicos, cuando se les ha pedido buscar y traer al aula las noticias que encuentran en los periódicos sobre temas de género, incluyen algunas que tratan sobre diferentes aspectos de la violencia hacia las mujeres.

Tabla MT1. Noticias sobre malos tratos. Octubre de 2002

Noticia	Periódico	Fecha	Recogida por:
“Pedro Guerra denuncia en “Hijas de Eva” el sometimiento de la mujer”, de Fernando Íñiguez”.	<i>El País.</i>	19 de octubre de 2002	Luisa, Esmeralda y Raquel
“Condenado el hombre cuya mujer creía “normal” que la maltratara”.	<i>El País. Sociedad</i>	19 de octubre de 2002	Luisa y Esmeralda
“Oprimidas en los guetos parisinos. Jóvenes de origen inmigrante denuncian violencia y segregación” de Joaquín Prieto.	París. <i>El País</i>	25 de octubre de 2002	Luisa
“Acusan al rey de Suazilandia de raptar a tres chicas para elegir esposa”	EFE. <i>El País,</i>	22 de octubre de 2002	Esmeralda
“Guardia civil y policía han recibido 150 denuncias por malos tratos”.	<i>El Norte de Castilla</i>	(entre el 15 y el 22 de octubre de 2002)	Vanesa
“El procesado por la muerte de una joven se enfrenta a dos años de prisión por violencia habitual”.	<i>El Norte de Castilla</i>	(entre el 15 y el 22 de octubre de 2002)	Vanesa

Conocen los malos tratos:

- Por los medios de comunicación: televisión y prensa escrita, fundamentalmente.

- A través de la experiencia (se irá viendo a lo largo del análisis):

- indirecta: les han dicho que alguna compañera de instituto, vecina o amiga ha sufrido malos tratos,

- directa:

- conocen a alguien que ha sido maltratada,

- ellas han sido maltratadas.

- En general, y aunque hay excepciones, como veremos con Vanesa, no consultan medios más fiables, como ir a conferencias, acudir a profesionales o leer artículos de revistas especializadas o consultar documentos realizados por asociaciones o grupos de investigación.

Consideran los malos tratos un tema de actualidad, complejo, pero del que ahora se habla. Lo entienden formando parte de la temática del género y, al parecer, es uno de los contenidos sobre los que querrán aprender cosas.

"[...] también, es un tema que está muy de actualidad ¿no?, ahora, pues los temas de los malos tratos, bueno, del mundo laboral, entonces, yo creo que es un tema que nos afecta a todos y yo creo que por ese camino podemos intentar profundizar ahí, para intentar mejorar, pues, esas cosas que hay que mejorar socialmente, también." (TC; Carlos, 7-10-02, p.227)

"Es que yo creo que es un tema muy, muy, muy complicado." (TC; Alicia, 23-01-03, p.6954)

Efectivamente, así lo reconocen Bosch y Ferrer (2002a, 194): "el maltrato es un fenómeno complejo y tiene muchas causas", opinión que comparten Matud y otras (2002b), para quienes sus raíces son difíciles de localizar y entre sus posibles causas apuntan a factores sociales, políticos, psicológicos y económicos.

Sobre todo, las alumnas se preguntan si es un problema nuevo o, simplemente, ahora los malos tratos se denuncian más y están en los medios

de comunicación. Pero *lo que se nombra, existe* y contribuye a visibilizar el problema. Se nombra porque se habla de ello, se muestra, se enseña... Se trata de preguntarse si el problema del maltrato es nuevo o si lo que es nuevo es que se habla de ello y se denuncia.

“Pero igual quiere decir que maltrato a las mujeres hay ahora, cuando ha habido siempre, lo que pasa ahora es que ha salido una, y luego otra, y otra, y parece que cobra más fuerza y hay más maltrato, que todos lo denunciemos, pues no sé si lo denunciemos o lo tapamos [...]” (TC; Raquel, 13-12-02, p.5875)

Los datos, sin embargo, sugieren que hay un incremento ligero pero constante de casos de malos tratos desde 1995 (Bosch y Ferrer, 2002a, 45). Esta duda que plantea la alumna, en realidad es un reflejo del debate internacional que, a juicio de Bosch y Ferrer (2002a), está habiendo en estos momentos sobre si hay más mujeres dispuestas a denunciar o sobre si realmente se está produciendo aumento de los casos de violencia, si bien, lo cierto es que parece que es posible que sean ciertas ambas cosas (Citan un informe del British Council, 1999, en Bosch y Ferrer, 2002a, 45). La violencia hacia las mujeres no es reciente, lo reciente es la visibilización del problema (Ferrer y Bosch, 2004, 242). Un fenómeno que, según Matud y otras (2002b, 185), se consideraba privado, incluso normal, y ante el que la víctima solo podría avergonzarse, está saliendo a la luz, y tanto la sociedad como las propias mujeres están tomando conciencia, comenzando a denunciar y a exigir un trato justo.

Un tema que genera impacto emocional en las mujeres, produce malestar y provoca tensiones. La violencia hacia las mujeres nos produce mayor impacto emocional a las propias mujeres y quizá por eso estemos más sensibilizadas por este problema.

“[...] la conciencia de la gente, a cada uno le llega de una forma, hay temas que impactan mucho y que parece que la gente está más concienciada, como puede ser el tema de los malos tratos porque a lo mejor te tocan más, pues eso, la fibra sentimental o lo que sea y luego hay otras cosas que bueno, yo que sé el mundo laboral, el tema de, pues eso, del trabajo, a lo mejor no es algo que nos llegue tan dentro, de compartir tareas, como por

ejemplo, los malos tratos, yo creo que es eso, una cuestión de lavarse la cara.” (TC; Vanesa, 18-10-02, p.1501)

Bosch y Ferrer (2002a) y Ferrer y Bosch (2004) lo reconocen así en la medida en que hay una gran implicación emocional por parte de las mujeres ya que son agredidas por aquella persona a la que aman, quien, según Bosch y Ferrer (2002a, 113), “es consciente de sus actos y sabe el dolor que está infligiendo”.

Asistir a la confesión de una alumna que ha sido maltratada, cuyo testimonio se aborda al hablar de los mitos sobre los malos tratos, produce un clima de tensión que se siente entre las personas que lo han escuchado en el aula. Prestar atención a su testimonio –muy breve- es difícil para todas las mujeres, pero también lo es para el varón, a quien, como se verá más adelante, le estaba costando dar crédito a lo que acaba de oír. Por eso, cuando propongo cambiar de tema después de que la alumna nos haya contado su experiencia, el grupo acoge con alivio esta propuesta.

[Confesión de la alumna que ha sido maltratada y ejemplos de otros casos que se conocen]

...

Sara: um,... bueno, cambiamos, entonces de tema

Rodrigo: mejor

TODAS CON ALIVIO: SÍ.” (TC; 23-01-03, p. 7060-7062)

Quizá escuchar a una mujer que ha sido maltratada sea el primer paso para ver los malos tratos y hacer algo. Si esta situación es complicada para las mujeres lo es, tal vez en mayor proporción, para los varones, ya que se les sitúa en la tesitura de “defender a la mujer en una sociedad en la que es muy difícil hacerlo” (Matud y otras, 2002b, 197), aunque puede ser el camino para la transformación social y para la liberación masculina.

La violencia y hablar de violencia en el aula genera tensiones, quizá por las diferencias en la interpretación del fenómeno entre las alumnas y los alumnos (Ver *Confrontación y crispación* en “Un caso extremo de resistencia en

el alumnado”). Podría ser el reflejo del poder de la educación que hemos recibido. Algunos argumentos que utilizan los varones para justificar los malos tratos o el modo en que los justifican, en concreto Carlos en el aula, pueden entenderse como un atentado contra la dignidad de las mujeres que tienen que escucharle y hacer que nos sintamos agredidas, amén de ser un reflejo del problema estructural propio de una sociedad patriarcal. Quizá si no fuésemos tolerantes con los malos tratos –tolerancia 0- estos no se agravarían. Si no estuviéramos dispuestos a comprender el primer episodio de violencia como un hecho aislado, estaríamos contribuyendo a aislar los malos tratos.

Identifican algunos tipos de malos tratos, entre ellos, los psicológicos:

“Alicia: porque además son muchos tipos de malos tratos,

Luisa: ya,

Noemí: pero son todos iguales,

Alicia: porque el psicológico también es un maltrato y te hace igual de daño que una torta o más,

Sara: pero aquí no estamos hablando, yo por lo menos, no limito los malos tratos a que te maten o a que te peguen porque es todo el sistema de dominación y bueno.” (TC; 23-01-03, p.6956- 6960)

Si bien, según los resultados de la investigación pionera en España *Violencia de Género en las Universidades*⁵⁸, entre un 20% y un 30% del alumnado de las universidades españolas tiene dificultades para identificar la violencia de género, sobre todo la psicológica y parece que tuvieron cierta dificultad para reconocer los malos tratos (en el caso de esta investigación, en el ámbito universitario).

Los datos avanzados indican que cuando se pregunta al alumnado directamente si conocen alguna situación de violencia de género (en el contexto universitario), solo un 13% contesta afirmativamente; pero, si se les pregunta por episodios específicos de violencia de género, que en principio no

⁵⁸ “Jornadas Violencia de Género en las Universidades”, el día 21 de Noviembre de 2008 en Madrid. Se presentó un avance de los resultados de la investigación sobre la Violencia de Género en las Universidades, dirigida por Rosal Valls Carol de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo de Mujeres de CREA: SAFO (CREA, Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona).

los asociaban como tales, otro 52% responde haber sufrido o conocido algunos de los siguientes casos: agresiones físicas; violencia psicológica; agresión sexual; presiones para mantener relaciones afectivo-sexuales; besos y/o caricias sin consentimiento; sentirse incómoda o tener miedo por comentarios, miradas, correos electrónicos, notas, llamadas telefónicas, persecución o vigilancia; difundir rumores sobre su vida sexual; comentarios sexistas sobre la capacidad intelectual de las mujeres o su papel en la sociedad o comentarios con connotaciones sexuales que las degradan o las humillan.

3.1.2. Factores que sostienen los malos tratos

3.1.2.1. Es producto de la asimetría entre mujeres y hombres

El temor de los varones a perder los privilegios puede ser causa de malos tratos. Los varones se han considerado superiores, más valorados socialmente, dotados de una serie de privilegios que pueden verse comprometidos por el hecho de que las mujeres hemos conquistado algunos derechos. El androcentrismo que subyace a estas consideraciones puede ser un factor que genera y sustenta malos tratos. Quizá los malos tratos también puedan interpretarse como la manifestación de un nuevo equilibrio entre las conquistas de derechos por parte de las mujeres y de la pérdida de privilegios por parte de los varones.

“Yo creo que como han existido tantos años de tener la percepción de que el hombre valía más que la mujer, que, no sé, si se le consideraba superior pero, desde luego en el tema de derechos y de valoración social, estaba mucho más valorado el hombre que la mujer, ahora eso está cambiando, realmente no tienen más derechos los hombres que las mujeres, [...], o sea, si los hombres durante muchos años han tenido privilegios, han tenido, se han considerado superiores, no se puede pretender que aunque ahora la mujer se incorpore al mundo laboral, aunque ahora tenga los mismos derechos, entre comillas, que los hombres, vaya a desaparecer toda esa mentalidad que está detrás y que ha existido durante años, y yo creo que ahí es donde irán surgiendo los problemas, donde están los malos tratos, [...]”(TC; Vanesa, 7-10-02; p.242)

Bosch y Ferrer (2002a) y Ferrer y Bosch (2004) posicionándose en una perspectiva feminista plantean como hipótesis de la violencia hacia las mujeres la misoginia; es decir, la raíz del problema de la violencia hacia las mujeres

está en las creencias y actitudes misóginas, sesgos cognitivos sobre la inferioridad de las mujeres e ideas distorsionadas sobre la legitimación de la violencia, que sustentan el sistema patriarcal y que se infiltran en la familia y en la relación de pareja. El sistema patriarcal, que fomenta la subordinación de las mujeres, ejerce la violencia como “mecanismo de control social de las mujeres” (Matud y otras, 2002b, 186).

Por otra parte, en una sociedad que legalmente prohíbe la discriminación y proclama la igualdad, no está bien visto reconocerse abiertamente racista o sexista. En vez de hacerlo queremos quedar bien aparentando ser lo que no somos y callamos la verdadera inclinación, lo que redundará en una complicidad social.

“[...] lo denunciarnos o lo tapamos, igual que el racismo, o igual es cuando te empieza a dar vergüenza decir, eh, pues que un hombre le pegue una bofetada a la mujer no es tan importante [...]” (TC; Raquel, 13-12-02, p.5875)

3.1.2.2. Ocultación de los malos tratos: Lo que no se nombra no existe

La discriminación está oculta, sale a la luz solo cuando se estudia, como en el caso del maltrato. Si además se considera un fenómeno privado la situación se agrava. Por lo tanto, el maltrato será uno de los tipos de discriminación que se beneficia de ser objeto de estudio, lo que lo visibiliza. Es la lección magistral que nos dio Vanesa después de asistir a la conferencia de Antón Fernández⁵⁹, aportándonos, además, su versión de los conocimientos de Puleo⁶⁰ sobre el patriarcado por coerción y por consentimiento.

“bueno, pues nada, eh, la clase esta basada en unas jornadas a las que yo asistí y la charla con la que más relacionada está es la “complicidad social”, y dice “mujer y violencia en los medios de comunicación [...] Luego Alicia Puleo, que es una profesora de la Universidad de Valladolid, también define dos sociedades, ella las entiende como patriarcado y para ella existe el patriarcado de coacción en el que es válido el castigo con violencia a las mujeres como la mutilación genital y el patriarcado de consentimiento que es una sociedad en la que hay igualdad legal, como puede ser la nuestra pero la

⁵⁹ “La complicidad social. Mujer y violencia en los Medios de Comunicación” A cargo de Eva Antón Fernández en VII Jornadas de sensibilización. “Para vivir en Igualdad” 12, 13 y 14 de noviembre de 2002. Valladolid.

⁶⁰ PULEO (2002).

discriminación existe, aunque no sea de forma directa ya que la ley no lo permite, está oculto y sale a la luz solo si lo estudiamos, por ejemplo los malos tratos [...].” TC; Vanesa, 13-12-02, p.5651)

El hecho de no contárselo a las amigas es manifestación de que es un fenómeno oculto, aquel que todo el mundo quisiéramos no oír, no conocer. Quizá las víctimas lo saben y, entre otras razones, esta sea una de las que les impiden contarlo. No se cuentan porque se sabe que la versión de la víctima no siempre va a ser aceptada. En este apartado, sin olvidar que en el aula tenemos una alumna que hasta el último día no nos dijo que había sido maltratada, podemos hacernos la siguiente pregunta: ¿Le es fácil o difícil a una mujer contar que ha sido maltratada? A juzgar por los medios de comunicación, sería extraordinariamente fácil, amén de un problema casi superado; pero a juzgar por la experiencia directa e indirecta del aula, parece algo más complicado.

“Y luego aparte, mira, lo que dice de esa chica [un caso que acaba de contar y que se verá más adelante al abordar los mitos - Raquel, 23-01-03, p.6998-], nos enteramos, es conocida ella. Nos enteramos, ahora. O sea, hace, pero poquísimo, que un día lo estuvieron comentando ella y su hermana. No te enteras hasta ahora, que ella ya lo tiene todo asumido, tiene su vida resuelta y pasó hace mogollón de años y nos hemos enterado ahora. Y hace poco, el año pasado, conocí a otra chica, tiene 19 años, dejó a un chico. Un chico majísimo y estupendo, yo no le conocía, pero según otra chica, majísimo. Pero bueno, bueno, lo mejor, claro, con ella era muy bueno. Empezó a salir ella con otro chico, después de dejarlo, y la pilló por la noche y la pegó una paliza. Le dijo que ni se le ocurriese denunciarlo, porque ella llegó a casa como llegó, que tenía la nariz reventada y le dijeron que vamos...” (TC; Raquel, 23-01-03, p.7049)

Se estima que los casos de malos tratos denunciados oscilan entre el 5% y el 30% de su incidencia real -según diferentes estudios y el tipo de estadística que se utiliza- de los casos que existen, por lo que hay un acuerdo generalizado en considerarlo un fenómeno oculto, aunque se reconoce que es un fenómeno universal (Bosch y Ferrer, 2002a, 37-38; Ferrer y Bosch, 2004).

No querer ver el maltrato, además de una resistencia es una forma de ocultar el fenómeno, entre otras cosas porque verlo y reconocerlo nos haría sentirnos obligadas a intervenir. Entonces, más que no saberlo, más que no

saber que a otras mujeres les están maltratando, lo que hacemos es no querer creer que está sucediendo, o no querer creer que suceda con ese grado de gravedad. Como saberlo nos obligaría a actuar... no queremos verlo.

“Sara: cuando iba yo, el trimestre pasado a Palencia, había en el grupo una chiquita que decía que vivía en una casa donde había matado el marido a la mujer. Y le echaban la culpa al abuelo de la chica

Noemí: a la?

Sara: al abuelo. Como que había, que el marido tenía celos del abuelo de esta chica. Y lo sabían sólo a medias. No acaban de creérselo hasta que la mató. No acababan de creérselo y lo tenían al lado. En la puerta de al lado.

Noemí: no lo he entendido

Raquel: que el marido tenía celos

Sara: el marido mató a la mujer porque tenía celos del abuelo de la chiquita que estaba en el curso

Noemí: pero vivía en otro sitio el abuelo

Sara: vivía en el mismo edificio, en el mismo edificio

Noemí: ah, eran vecinos.

Sara: eran vecinos, sí

Noemí: ah, ah, yo pensaba que era el padre de la

Sara: no, eran vecinos y aunque sí que lo sabías, aunque lo sepas no te lo crees. Esta gente no se lo creyó hasta que la mataron. Es decir, a mí me parece que es tremendo que le peguen a alguien, saber que a alguien le están pegando. Seguramente como somos incapaces de tolerarlo, porque si yo lo sé ¿no voy a hacer nada? Pues seguramente lo que hacemos es cerrar los ojos para no verlo,

Alicia: pero es que, qué haces.” (TC; 23-01-03, p. 6934- 6946)

Pero, aunque se conozcan casos de malos tratos cuesta intervenir, ayudar y denunciar. Eximimos la responsabilidad, nos “escaqueamos”, y, con esta actitud, en cierto modo los estamos permitiendo y consintiendo. Nos hacemos cómplices, pero no ayudamos por no meternos en líos. Somos egoístas.

Por otra parte, pensar que si la propia interesada no lo denuncia para qué lo vamos a hacer nosotras es una forma de resistencia.

“Pero, tú piensas y a mí quién me da vela en este entierro. Yo tenía unos vecinos en Almería en el piso de abajo que él la maltrataba. [...] y te daban ganas de bueno, la próxima vez le denuncio, pero, si ni ella misma le denuncia, yo a lo mejor, quien. ¿sabes lo que te digo?” (TC; Alicia, 23-01-03, p.6950)

“Noemí: Es que es mucho más cómodo. Somos egoístas y aquí en la habitación estoy tranquilita con mi vida, no sé qué, me voy a meter en líos y al final por denunciar a una persona que está pegando a otra persona que ni siquiera la conozco, me voy a meter en líos van a venir el otro a decir no sé qué, y vete a saber, sabes, que nos hacemos egoístas y dices, mira, yo con mi vida y ella con la suya. Cada cual que se apañe con...”

Vanasa: Yo creo que el problema también es que la propia persona que lo está sufriendo, muchas veces te dice no,

Luisa: claro.” (TC; 23-01-03, p. 6962-6964)

El hecho de considerar los malos tratos como un fenómeno privado contribuye a que las mujeres no lo denuncien y a que continúe siendo un problema oculto de gravedad (Bosch y Ferrer, 2002a). Todavía hoy, a juicio de las autoras, se considera un fenómeno privado “en el que cualquier intervención exterior es una intromisión no adecuada (Bosch y Ferrer, 2002a, 77).

Sin embargo, en los últimos años se ha desarrollado un proceso de toma de conciencia del problema, de denuncia y de discusión. El movimiento feminista, según Ferrer y Bosch (2004), ha contribuido a hacer de un problema privado y oculto un problema social.

A veces se piensa que existen malos tratos o violencia cuando se produce un caso extremo y se ignora que hasta llegar a ese extremo han tenido lugar otros episodios humillantes, vejatorios o violentos (la espiral de los malos tratos). Como Rodrigo no lo tiene claro Vanesa y Esmeralda están tratando de poner ejemplos de lo que serían malos tratos para que él pueda entenderlo y darse cuenta de que no hace falta que sean casos extremos para considerar ciertas conductas como violencia.

"Vanesa: que llegues y veas a un amigo tuyo hacer callar a su novia, si no tiene por qué ser...

Esmeralda: igual, simplemente cogerla del brazo cuando está hablando con alguien y decirla, venga, vámonos a casa que no tienes que hablar tú con nadie que no sea yo." (TC; 23-01-03, p. 7031-7032)

3.1.3. Algunos mitos sobre los malos tratos

3.1.3.1. Pensar que las mujeres mienten o exageran (Matud y otras, 2002b, 187)

En clase, Rodrigo cree que si hubiera malos tratos se sabría, y que si no se conocen es porque no existen, es decir, los datos que se ofrecen sobre violencia hacia las mujeres son exagerados. Y que, además, son cosas que pertenecen al campo de lo íntimo. Es algo oculto. Otra vez, lo que no se

nombra no existe. Si no mencionamos que hay malos tratos, en realidad, no existen.

“Rodrigo: sí me parecía excesivo, porque, bueno no sé, si que es verdad que es algo íntimo que la gente no lo va diciendo por ahí, pero no sé, en el mundo en que te mueves, yo por lo menos no conozco a nadie. Bueno, por lo menos que sepa!!!.,

Sara: eso, no sabes de nadie, pero no sabes si conoces a alguien,

Rodrigo: pues sabes, yo creo que esas cosas, al final, se terminan sabiendo (RISAS DE SUS COMPAÑERAS),

TODAS: yo creo que no.” (TC; 23-01-03, p. 6930-6933)

3.1.3.2. Pensar que las mujeres se lo merecen

De entre las noticias que han recogido, Esmeralda aporta una en la que una mujer considera normal que su marido la maltrate y que se lo merece:

Escuchemos la noticia en palabras de la propia Esmeralda

“Qué, alguna noticias, quieres, por ejemplo a mi me ha llamado mucho la atención, cuál era, condenado el hombre cuya mujer cree normal que la maltratara, la mujer, le condenan al hombre por malos tratos y la mujer dice en el juicio que es, que era normal porque dentro del matrimonio la puede maltratar y me llamó muchísimo la atención eso, y que incluso la abogada, antes del juicio le dijo que había sido violada y todo y luego dice que no lo dijo porque era normal.” (TC; Esmeralda, 25-10-02, p.2274)

“Y que había dicho otras cosa como que, ya que sí, es decir, que ella creía realmente que se merecía ser maltratada porque era su mujer había estado mal, entonces, la puede maltratar.” (TC; Esmeralda, 25-10-02, p.2301)

En clase surgen ejemplos de personas que consideran que si a la mujer se la maltrata es porque algo habrá hecho, es decir, se la declara culpable de su propia situación. Como si en verdad dependiera de su propio comportamiento y no fuera un elemento estructural.

“Esmeralda: yo por ejemplo, mi padre cuando se habla del maltrato dice, o sea no, no, justifica, como diciendo..., pero siempre dice, claro pero,

Sara: algo habrá hecho,

Esmeralda: algo habrá hecho, y, además, nunca se dice lo que maltratan psicológicamente las mujeres a los hombres porque es que las mujeres a los hombres les maltratan psicológicamente siempre, en todos los lados, yo todas las familias que conozco, las mujeres les maltratan. Eso es lo que dicen,

Sara: la culpabilización de la víctima, claro. Claro, vamos a culpar a la víctima si no, no. Cambiamos de tema. Yo espero, ¡ojalá! en tu vida no conozcas un caso, casos de este tipo,

Rodrigo: ¡ojalá que no! ,

Sara: ¡ojalá no lo hagas!, pero ¡ojalá! pienses y abras tu cabeza a la posibilidad de que existen y a la realidad de que existen. ,

Noemí: pero tú si que conoces (SONRISAS),

Rodrigo: pero no sé, es que no sé,

Noemí: sí,

Rodrigo: es que psicológicos, ¡joe! a ver, por ejemplo, lo que dice el padre de ella es que me parece inteligente." (TC; 23-01-03, p. 7073-7082)

También las mujeres consideran, como los varones, en algunas ocasiones que han sido culpables y, por eso, merecedoras de castigo.

"Conozco una chica que su novio un día, por la, bueno, un día o lo que la llevaría pegando, la pegó porque estaba con otro chico, la tiró de los pelos, o sea, la pegó, la arrastraba. [...] que yo le quiero y que yo quiero seguir estando con él, que he tenido yo la culpa y que estaba hablando con un chico, que no tenía que haber ido, que la culpa es mía, que el tiene toda la razón del mundo, [...]." (TC; Raquel, 23-01-03, p.6998)

"Es lo malo, que encima se piensan que son ellas las culpables." (TC; Esmeralda, 23-01-03, p.7006)

En realidad, a esta actitud subyace un componente cultural, un consentimiento social. Si alguien hace algo no correcto hay que castigar. El peso de la cultura hace que las mujeres se sientan culpables porque en realidad desde la propia cultura se las culpa, se las ha culpado y se las seguirá culpando. ¿Se las culpa porque transgreden los mandatos de género?

Según Bosch y Ferrer (2002a), es una actitud social generalizada que tiende a culpabilizar a la víctima y a disculpar al agresor, que tiende a condenar a las mujeres y a justificar a los hombres violentos.

3.1.3.3. *Pensar que las mujeres maltratan igual que los hombres*

Resulta curioso que el alumno no conozca hombres maltratadores pero sí hombres que han sido maltratados. No deja de ser una ironía de la vida...

"Rodrigo: que sí, sí vale. Pero por ejemplo, fíjate - - es que a veces,

Sara: por desgracia no tienes ninguna razón,

Rodrigo: que no, que no, que no, yo creo que muchas veces..., el maltrato es de ambos, es mutuo,

Luisa: pero, para, o sea, cuántos casos de hombres que han acabado muertos hay, y de mujeres. Es que el porcentaje, vamos,

Rodrigo: que eso sí, ahí no te digo nada. Pero que te digo que también hay cosas de esa,

Luisa: pero las menos.

Rodrigo: bueno, ¿las menos? SONRISAS,

Sara: ¡ah!, eso sí, ¿eso sí que lo ves?,

Luisa: claro,

Sara: eso sí que lo conoces,

Rodrigo: igual me ha tocado a mí directamente,

Sara: ah! (RISAS)

Rodrigo: no sé,

Sara: eh.

Rodrigo: pero no justifico nada con esto ¿eh?, que quede claro.” (TC; 23-01-03, p. 7089-7103)

La realidad es que entre el 80 y el 95% de las víctimas de malos tratos son mujeres (Bosch y Ferrer, 2002a, 48-49, 91). Es un mito que ambos sean por igual víctimas de malos tratos, máxime cuando el maltrato a las mujeres, como defienden las autoras y yo me sumo a ellas, es producto de la relación asimétrica entre hombres y mujeres en una sociedad androcéntrica y patriarcal.

3.1.3.4. Los celos justifican algunos comportamientos

Los celos y los comportamientos que de ellos se derivan enmascaran los malos tratos, así queda reflejado en la conversación entre el varón, Rodrigo, y Noemí y Raquel, quienes tratan de hacerle ver cómo hay distintos tipos de malos tratos y cómo se produce la progresión de los malos tratos:

“Noemí: si yo soy tu novia y estás conmigo en un bar y me dices mira no hables con ese que no sé qué. Eso ya es un maltrato psicológico. O lo que ha dicho ella, me coges del brazo y vámonos que no sé qué. Eso es un maltrato,

Raquel: es que empieza no hables con este,

Rodrigo: eso son los celos. Celos,

Raquel: los celos no. Empiezas diciendo no hables con este, acabas diciendo ven aquí que te cojo del brazo, acabas diciendo la próxima te doy una torta. A la siguiente va una torta y a la siguiente va no salgas de casa porque hablas con cualquiera,

Noemí: claro.” (TC; 23-01-03, p. 7083-7087)

En realidad, como dicen Bosch y Ferrer (2002a, 118), los celos indican los deseos de posesión y son un elemento para controlar las relaciones sociales de las mujeres.

3.1.3.5. *Los hombres “estupendos” no maltratan. O cómo reconozco e identifico al agresor*

A Rodrigo se le plantea el problema de tener amigos potencialmente maltratadores sin que él lo sepa. Eso le dificulta reconocer el problema y verlo. Por otra parte, se plantea el tema de cómo reconocer a los maltratadores. Es interesante esta perspectiva que yo nunca antes había tenido en cuenta. Son como todos y no van haciendo gala de su comportamiento ni van exhibiendo sus comportamientos violentos ante los demás y, si lo hicieran, la sociedad y los próximos los disculparían, porque puede que no sean considerados como tales por la sociedad, ni incluso por ellos mismos, porque son cosas que suceden en la intimidad, dentro del contexto del hogar, por eso es como si no existieran. Como ejemplo valga la conversación entre Alicia quien confiesa que ha sido maltratada y Rodrigo quien ha dicho que no se cree que haya tantos hombres maltratadores.

“Sara: [...] Pero, ya somos no sé cuánta gente que conocemos con distinto grado, O sea, que fíjate,

*Alicia.: **a mí me han dado galletas.** [Se hace un silencio].*

Noemí: a ti también,

Alicia: no sé,

Rodrigo: claro es que no sé,

Alicia: lo que pasa es que no te voy a contar mi vida,

Rodrigo: no, tampoco me interesa, pero que no..., lo que quiero decir..., no sé, que cada uno tiene sus... - - mi relación con la gente, por lo menos a mí no me ha demostrado...,

Alicia: sí, pero es que a ti no te lo van a demostrar,

Noemí: claro, todo lo contrario,

Alicia: a mí, el que me daba galletas, te lo voy a contar así [intentando hacerlo gracioso, para sobrellevarlo] para que, vivía conmigo y era mi novio y era majísimo y encantador. Y de la calle para afuera, bueno, era super bien, el típico chistoso, gracioso, cariñoso. Y tú vas a conocer a un chico fuera. Tú no vas a conocer la relación de pareja, en cuatro paredes,

Noemí: claro,

Alicia: pero, que, que,

Sara: que al margen de eso, yo entiendo que cada una de las personas que estamos aquí no tiene relación con el 100% de la población, luego yo no puedo,

Rodrigo: no, que sí,

Sara: yo no puedo decir que como yo no conozco, no existe, porque existen muchas más cosas de las que yo conozco

*Alicia: **y a lo mejor, justamente los que menos te imaginas.**” (TC; 23-01-03; p.7033-7048)*

Cualquiera puede ser el agresor. Veladamente se apunta la posibilidad del maltrato en todas las clases sociales y culturales.

“Me llamó mucho la atención [...] una noticia que era acusan al rey de Suasilandia, que es un país africano pequeñito, de raptar a tres chicas para elegir esposa y que no pueden hacer nada porque claro, es un rey, es supremo y no pueden hacer nada y claro [...] que él ya tiene 9 esposas y se supone que hace una gran fiesta en la que igual van 900 vírgenes y ahí ya elige, pero a parte de que vayan 900 vírgenes, que se supone que van porque ellas quieren o por que sus padres las obligan que eso ya no lo sé, habían raptado a tres niñas en el colegio, eso era muy normal, me llamó mucho la atención.” (TC; Esmeralda., 25-10-02, p. 2308)

“Igual el juez también maltrató a su mujer.” (TC; Noemí, 23-01-03, p.6912)

Según Bosch y Ferrer (2002a) y Ferrer y Bosch (2004) los datos corroboran que los maltratadores se distribuyen en función de sus características, formación, nivel de estudios, clases social y situación económica exactamente igual que el resto de la población.

3.1.4. Las mujeres ante los malos tratos y ante el agresor

3.1.4.1. Las mujeres conocen a otras mujeres que han sido maltratadas

Las alumnas son menos transigentes que ellos y VEN los malos tratos con mayor facilidad. Las mujeres tenemos conciencia de los malos tratos y hemos visto y oído hablar más que los hombres. Todas las alumnas conocen directa o indirectamente casos y están más sensibilizadas para reconocerlos en las “otras”, además de reconocer todo el abanico de malos tratos y los grados en que se propinan. Eso a pesar de que, como les pasa a los varones, al comenzar con el tema, parece que no se conoce a nadie. Es como si en algún momento de tu vida te vas a cruzar con alguna mujer maltratada.

“Todos pensamos, lo que dice Rodrigo, que no conoce a nadie. Yo tampoco conocía a nadie hasta hace cuatro meses. Si te pones a pensarlo, seguro que conoces, porque hemos estado aquí, sacando un montón de gente. [...]” (TC; Noemí.23-01-03, p.7056)

“Raquel: Yo conozco una chica que su novio la pegó, además en la calle y...

Sara: os daís cuenta, una, dos, tres,

Raquel: yo conozco a dos chicas,

Sara: cuatro,

Alicia: bueno,

Sara: que conocen a alguien, para que veas si es muy exagerado o no.” (TC; 23-01-03, p. 6988-6993)

Parece cierto que un mayor porcentaje de mujeres, sobre todo jóvenes, tiene conocimiento personal de casos de malos tratos. Según una encuesta del CIS, de 1990 (citado en Bosch y Ferrer, 2002a, 47), el 29% de las personas conocían personalmente casos de malos tratos ejercidos contra las mujeres. Este porcentaje aumentaba al 40% cuando las entrevistadas eran mujeres entre 18 y 29 años.

Las alumnas conocen a mujeres maltratadas, quienes lo viven como una concepción de “destino”, de fatalidad, una situación que no se puede alterar, con resignación, como algo irremediable.

“Yo en segundo bachiller iba con una chica a clase y había estado saliendo con un chico y, bueno, nos hicimos amigas y eso y me acabó diciendo que su novio la pegaba. [...], pero a mi me decía ella y qué hago yo, no puedo hacer nada.” (TC; Luisa, 23-01-03, p.6953)

3.1.4.2. La mujer ante el agresor

Las mujeres maltratadas se debaten entre lo que consideran amor y el temor a las denuncias. La dependencia de estas mujeres también es algo que ha sido señalado. En realidad se produce una disminución de la autoestima de la mujer que le hace dependiente del maltratador. El miedo es un elemento que inmoviliza a las mujeres.

“Pero es que la mujer no lo querrá denunciar porque tendrá miedo.” (TC; Esmeralda, 23-01-03, p.6949)

“Alicia: es que se juntan varias cosas. Yo creo que se junta el amor, que tienes con esa persona, que quieres a esa persona.

Luisa: sí, pero,

Alicia: el miedo,

Vanesa: pero cómo la vas a querer,

Alicia: ¡es que la quieres! ,

Esmeralda: yo creo que es dependencia, no,

Noemí: eso digo yo,

Todas: - - - ,

Sara: una muy equívoca idea del amor, eso de que quien bien te quiere te hará llorar, ¡tela marinera! ,

Noemí: lo -,

Sara: ¿no? ,

Esmeralda: lo que pasa es que tienes que convivir tan sumamente bajo su dominio que piensas que si no estás con él no puedes hacer nada,

Alicia: pero, a lo mejor, esa dependencia, un primer día tú sí que - - de esa persona ¿sabes lo que te digo?” (TC; 23-01-03, p.6971-6983)

Las mujeres maltratadas a las que conocen no reconocen el problema y se niegan a aceptar ayuda y a denunciarlo, al margen de considerar cualquier tipo de ayuda como una intromisión. Distintas emociones, como el amor o el temor pueden estar afectando.

“Porque eso pasó a una chica, además, en tercero o en cuarto de ESO, yo vi a una chica con el ojo morado y al principio la preguntábamos y tal y yo creía que eran movidas de criejas y luego ya vimos cómo era el tío y tal, acabaron por denunciarlo los profesores y la chica se fue del instituto y no quería ni ver a los profesores porque ella decía que le quería y te hablo de hace...” (TC; Vanesa, 23-01-03, p.6965)

Entre muchas otras cosas que hacen terribles los malos tratos se encuentra el hecho de que la mujer, sobre todo en el contexto familiar, es agredida por una persona a la que se quiere, a la que se ha elegido para compartir la vida, que el agresor es alguien emocionalmente cercano y especialmente próximo al mundo afectivo de la víctima (Bosch y Ferrer, 2002a; Ferrer y Bosch, 2004). Para Bosch y Ferrer, “la cercanía emocional es precisamente un factor agravante” (2002a, 63). Después de desmontar una serie de mitos en torno a la violencia hacia las mujeres, concluyen que lo que verdaderamente ata a las mujeres a sus agresores es el miedo, aunque no siempre son conscientes de él. Más tarde afirman (Bosch y Ferrer, 2006) que el sentimiento fundamental que viven las mujeres víctimas de violencia es el MIEDO, sentimiento que les paraliza, les impide cualquier actuación y mediatiza toda su vida. Es el sentimiento responsable de que las mujeres permanezcan junto a sus maltratadores (Bosch y Ferrer, 2002a, 141), aunque no siempre sean conscientes de este miedo, que es generado por el agresor.

Algunas mujeres maltratadas pueden considerar el maltrato como algo “normal”: como así queda reflejado, por otra parte, en las noticias que han seleccionado en los periódicos sobre temas de género.

“[...] a mi me ha llamado mucho la atención, cuál era, condenado el hombre cuya mujer consideraba normal que la maltratara, la mujer, le condenan al hombre por malos tratos y la mujer dice en el juicio que es que era normal porque dentro del matrimonio la puede maltratar [...]” (TC; Esmeralda, 25-10-02, p.2274)

Hasta el punto de que en muchos casos las mujeres maltratadas, dicen Bosch y Ferrer (2002a, 136), no perciben que están en el ciclo de la violencia, amén de negarla o minimizarla por considerarla algo aislado.

Son muchas y variadas las razones por las que no se denuncian los malos tratos, entre ellas: el miedo, la dependencia económica y/o afectiva, no aceptar el fracaso de la relación, no “saberse” víctima, sentirse culpables, el desánimo, la falta de recursos económicos, la tolerancia social, la falta de respuesta del entorno ante este tipo de violencia, la vergüenza y el miedo a tener que continuar conviviendo con el maltratador, o verse en la obligación de volver con él (Bosch y Ferrer, 2002a, 37-38).

3.1.5. Medidas contra los malos tratos

Aunque el alumnado considera que ha habido cambios, cree que muchas de las actuaciones no han sido sino un mero lavado de cara político, poner una máscara para “enmascarar” la realidad, porque no se ha abordado el tema desde su raíz. Como no abordan los problemas desde su raíz, siguen ahí.

“Yo pienso un poco como Esmeralda, que creo que el tema de la igualdad se ha puesto como de moda, [...] se ha hecho a lo mejor un esfuerzo político como los planes de igualdad, se ha hecho un esfuerzo en contra de los malos tratos y, en ese sentido, sí que se ha visto intención de cambiar las cosas; pero, yo creo que es una intención como de lavar la cara. Lo que decía ella, como que hay una máscara que realmente no se empieza desde donde se tiene que empezar, que es desde la educación, que no puedes llegar a lanzar una campaña a los medios de comunicación o llevar una campaña política sin realmente ir a la raíz del problema y empezar pues desde el principio [...]” (TC; Vanesa, 18-10-02 p.1501)

No obstante, algunas propuestas de intervención contra los malos tratos son los medios de comunicación y la educación.

3.1.5.1. *La ambivalencia de los medios de comunicación ante los malos tratos: Los MMCC son el reflejo o el espejo de los malos tratos*

Los MMCC pueden ser un instrumento de ayuda para divulgación y visibilización de los malos tratos, ya que como hemos tenido oportunidad de comprobar, lo que no se nombra, enseña, ve... no existe. Por otra parte, además de contribuir a hacer visibles los malos tratos, ayudan a que las mujeres puedan tener otras referencias sociales sobre lo que hacer porque ven lo que otras han hecho, haciendo verdadera la reivindicación “lo individual es político”.

“Hombre, hay de todo, pero sí, por ejemplo, lo que hablábamos antes de malos tratos y demás, si se consigue algo, por pequeño que sea, siempre es un logro, no, entonces, yo creo que el hecho de las mujeres, saber que otras han pasado por lo mismo y que han recibido ciertas ayudas, para mí, creo que eso es bueno, aunque siempre hay cosas que no son ciertas, pero creo que es bueno.” (TC; Luisa, 7-10-02, p.320)

Fuente inagotable de noticias sobre los malos tratos, entre otros temas de género.

“Yo he cogido el Norte de Castilla y me he sorprendido porque había un montón de noticias sobre discriminación hacia la mujer, sobre malos tratos, [...] entonces las he clasificado [...] otra parte que se refiere a malos tratos, [...]” (TC; Vanesa, 25-10-02, p. 2009)

En realidad, quizá la relevancia y la abundancia de noticias sobre los malos tratos en los medios de comunicación pueden no ser más que una moda.

“Porque los malos tratos, como parece que está no sé, no más de moda, no me gusta utilizar ese término, pero bueno, parece que tiene más relevancia en los medios de comunicación [...]” (TC; Vanesa, 25-10-02, p.2324)

Las noticias sobre malos tratos son tan abundantes que, además de generar sorpresa, sirven para alertar sobre la existencia de un problema real: “*si el río suena, agua lleva*”. Si se habla mucho sobre un tema, en este caso sobre malos tratos, quizá tenemos que empezar a pensar que sí existen, de este modo, por lo menos, se abre paso a la duda. Esto es lo que pasa con Vanesa.

“[...] la conclusión a la que he llegado es que si se habla tanto, a pesar de que los medios de comunicación a veces quieren silenciar ciertos temas, si se habla tanto de discriminación es porque ahí está, que tampoco...” (TC; Vanesa, 25-10-02 p.2328)

Para Bosch y Ferrer (2002a, 76), “la profusión de noticias sobre mujeres maltratadas en los medios de comunicación social contribuyen a fomentar las acciones de diferente tipo en este sentido”, el sacarlo a la luz y considerarlo un fenómeno social.

Sin embargo, según Rivera (2003), muchas feministas viven esta profusión de noticias sobre violencia contra las mujeres, a las que se unen las instituciones públicas, con sentimientos ambiguos. Para ella es una especie de “caricatura de la verdad” porque “los medios de comunicación hacen gala de una especie de progresía políticamente correcta, de un estar con las víctimas, que no llega a la raíz del problema [...] porque es una postura que tiene un límite predeterminado [...] dar por supuesto que la violencia contra las mujeres es un hecho que forma parte del mapa de las vidas femeninas y que de lo que se trata es de controlarla, regularla, castigarla, mitigar sus consecuencias, pero poco más.” (Rivera, 2003, 33). Más adelante reconoce que ciertamente los medios de comunicación muestran el fenómeno haciendo una labor, pero al tiempo “acallan lo fundamental; fundamental que es la voz de la mujer, de su padecimiento.” (Rivera, 2003, 38).

Pero el tratamiento tan extraordinario que ofrecen puede servir al propósito no confesado por inconsciente de “naturalizar” los malos tratos, porque, en realidad, lo que saldría en los MMCC serían casos ocasionales, excepcionales. Además ridiculizan y trivializan los malos tratos, hacen creer que son actos individuales y no sujetos a criterios estructurales ni sociales y los justifican. La conferencia de Antón Fernández sobre mujer, violencia y medios de comunicación a la que asistió Vanesa y que nos cuenta en el aula lo deja claro.

"[...] Esto es así, lo que hablaron un poquito en, en la charla, es que son apuntes que están tomados así un poco dispersos y luego hicieron también un análisis de prensa y analizaron algunas noticias y las conclusiones a las que llegaron fue que la prensa suele minimizar el problema de la violencia de género, presentándola como un problema social y no como un problema específico de las mujeres, dice que la prensa utiliza la manipulación emoción, y trivializa el problema, por ejemplo, un ejemplo que pusieron en una noticia que decía que el fiscal pedía 12 años por matar a su mujer con la pata de un mueble, o sea como ridiculizándolo, como haciendo algo del problema como si fuera algo de sucesos, en vez de un problema que es mucho más amplio y más grave, eh..., luego suele figurar en las noticias el motivo del agresor, como si una agresión pudiera estar justificada, y que pretenden dar la idea de que son actos individuales, en vez de un problema social y que pretenden culpar a la víctima, incluso ha habido sentencias de violaciones en los que se ha culpado a la víctima por llevar minifalda, por ejemplo. [...]"
(TC; Vanesa, 13-12-02, p.5651)

Cabe una pregunta, los medios de comunicación ¿generan opinión sobre los malos tratos o transmiten la opinión existente? Dicho de otro modo, ¿crean o recrean?

3.1.5.2. La educación

Una forma de tratar de atajar los malos tratos de raíz es a través de la educación y la formación.

"Yo pienso (sobre las actuaciones para la igualdad y en contra de los malos tratos) [...] que realmente no se empieza desde donde se tiene que empezar, que es desde la educación, [...] a educar en igualdad, a entrar dentro de las casas a ver cómo la gente funciona en el ámbito doméstico, cómo se reparten las tareas, no sé, como que está hecho todo un poco por encima, como para lavarse la cara, yo es lo que pienso [...]"
(TC; Vanesa, 18-10-02 p.1501)

Bosch y Ferrer (2002a, 236) abogan por que la educación se traduzca en la creación de modelos coeducativos auténticos, lo que implica revisar los modelos comportamentales que se ofrecen y proponer y transmitir alternativas no violentas de resolución de conflictos.

CONCLUSIONES

Con respecto a los malos tratos y el por qué de una asignatura como esta:

Lo primero que habría que decir es que es un tema que interesa y conmueve, no solo al alumnado de este curso; también lo han mencionado en el curso posterior.

“De todos los temas que hemos tratado el que más me ha llegado ha sido el del maltrato a las mujeres, las conversaciones que tuvimos en clase y la película de Icíar Bollain. Aprendí mucho sobre este tema y sobre las relaciones de pareja.” (CA; Carla, p5, 2003-2004)

En segundo lugar me gustaría subrayar y poner de manifiesto la importancia de la confesión de una alumna. Me lleva a pensar que no es la única mujer maltratada que tenemos en las aulas. Saber esto me hace reclamar menos frivolidad y mayor seriedad en el tratamiento que de la violencia hacia las mujeres se hace en las aulas, cuando no se omite. También me invita a expresar la necesidad de demandar que se aborden urgentemente en las universidades las relaciones interpersonales entre chicos y chicas, entre hombres y mujeres, y no solo relaciones de pareja, es decir que se haga educación sentimental.

Como dicen Bosch y Ferrer (2002a), “aunque algo está cambiando en la consideración social del maltrato, tenemos que seguir trabajando para que esos cambios no sean solo superficiales, sino cambios en profundidad” (Bosch y Ferrer, 2002a, 80), para que sean “cambios de profundo calado, no de maquillaje de superficie” (Bosch y Ferrer, 2002a, 236).

Con una asignatura como esta estaríamos en la primera fase del proceso de concienciación sobre la violencia hacia las mujeres propuesta por el British Council (1999, citado en Bosch y Ferrer, 2002a, 245), consistente en poner nombre a la violencia, o sea, hacerla visible, por lo tanto, permitir que las

mujeres puedan hablar y, en este caso concreto con esta investigación, poner un granito de arena para contribuir a construir un cuerpo de conocimiento.

Si queremos que haya cambios, no solo en lo que a violencia respecta, sino en las cuestiones de género es necesario plantear, como dicen las autoras, “alternativas realmente novedosas y creativas” (Bosch y Ferrer, 2002a, 240), como creo que es este trabajo.

Nos permite hablar de los malos tratos y por lo tanto visibilizarlos, porque como se ha visto a lo largo de este capítulo y afirma Vanesa es, por desgracia, mucha la gente que piensa que los malos tratos no existen o que su magnitud es mucho menor. Es necesario hablar de ello para que las personas vayan tomando conciencia.

“Sara: no, es que es una realidad que existe,

Vanesa: no qué sí,

*Sara: y si no hablamos de ella la gente no se lo cree que es verdad que existe, acaba por
- - no es una crítica a ti (a Rodrigo),*

Rodrigo: no, no, no,

Sara: para nada, pero es verdad, es que lo que tú estás diciendo es algo que,

Vanesa: que piensa muchísima gente, sí,

*Esmeralda: y, si ya lo he dicho yo que a mí, también, me parecía exagerado cuando vi
que era del 30 al 44⁶¹. Pero, luego he dicho, será verdad, si lo pone.” (TC; 23-01-03,
p. 7063-7069)*

Grupos como este, donde poder compartir las experiencias sobre el maltrato y poder expresar los pensamientos y sentimientos pueden servir para concienciar.

“[...] Y así, poco a poco, o sea, que la solución que tenemos en nuestra mano, a no ser que lo que hemos estado hablando de los malos tratos, vale, denunciarlos, es la única solución que podemos hacer, pero no podemos ni, lo que ha dicho ella de los medios para no sé qué, no sé cuántos, porque no está en nuestras manos, sino solamente hablar y concienciarnos de lo que existe y que la gente se conciencie.” (TC; Noemí, 23-01-03, p. 7278)

⁶¹ Se refiere al porcentaje de las mujeres que acuden a los centros de salud que sufren malos tratos domésticos, según un estudio de Pilar Blanco y Consuelo Ruiz-Jarabo. En Diario de Burgos 23-01-03. En el capítulo del alumnado se analiza como resistencia.

También estaríamos tratando de sensibilizar al alumnado para que luego puedan diseminar su propia experiencia, pues sensibilizar y concienciar son propuestas de acción, junto con otra amplia gama, para contribuir a erradicar la violencia que plantean Ferrer y Bosch (2004, 265).

La asignatura puede servirnos para desmotar los mitos sobre la violencia hacia las mujeres, pues, como dicen Bosch y Ferrer (2002a, 169), “una parte importante del trabajo para erradicar este problema pasa precisamente por desmontar tales mitos”.

Así mismo, se puede convertir en el contexto para aplicar las medidas educativas para formar sobre este tema e incidir en valores de igualdad y tolerancia, que reclaman Navarro Guzmán y otras (2007) tras encontrar, en su investigación con el alumnado universitario de la UIB, falta de formación en el tema de la violencia hacia las mujeres, en concreto en la pareja.

Finalmente, puede ser una forma de responder a la demanda del 86% del alumnado que, según el avance de resultados de la investigación sobre *Violencia de Género en las Universidades* (2008) dirigida por Valls, considera necesario que en las universidades se trabaje el tema de la violencia de género en asignaturas, talleres...

La aportación de Vanesa ayuda a ilustrar las dos últimas demandas:

“Una de las soluciones a este problema (violencia), quizá la más importante, sea la educación. Creo que es la mejor forma de prevenir la violencia de género y la discriminación de la mujer.

Asignaturas como esta pueden llegar a prevenir y combatir esta discriminación.” (CA; Vanesa, p7-8)

3.2. UN CASO EXTREMO DE RESISTENCIAS EN EL ALUMNADO: EL CASO DE CARLOS

Voy a analizar un suceso quizá demasiado frecuente en las aulas como es el abandono de un alumno. Solo que en este caso, este abandono adquiere relevancia porque el número de participantes es limitado, pero sobre todo, por las circunstancias en que este se produjo, la preocupación que supuso para mí y las reflexiones a las que me llevó, todo ello a la luz de la opinión de sus propias compañeras y de su compañero.

Para hacerlo voy a tomar como documentos las transcripciones de los episodios que dieron lugar al abandono y las de las opiniones del alumnado en días posteriores; parte del análisis se llevará a cabo a partir del estudio previo realizado mientras se transcribían las grabaciones, en el mismo tiempo en el que tuvieron lugar las clases. También utilizaré las reflexiones y análisis vertidos en el diario, tanto los que corresponden con ese día, como las realizadas en días sucesivos.

Lo primero que voy a hacer es aportar una panorámica de la clase del día 25 de octubre de 2002 para tratar de comprender lo que sucedió, porque a partir de ese día Carlos no volvió al aula. Lo considero un caso de resistencia puesto que entiendo su abandono como un caso extremo de oposición, de aversión y de rechazo al cambio, tanto, que no volver es la medida defensiva aplicada contra él y, en consecuencia, lo hace imposible.

Entonces la pregunta que habría que hacerse es ¿qué pasó durante esa clase para que Carlos decidiera no volver?

Hubo algunos momentos clave que las alumnas relacionan con algunos de los temas que se trataron y que se irán desglosando a lo largo de este apartado: el feminismo de Emilia Pardo Bazán; los malos tratos; discriminación de las mujeres versus discriminación de los jóvenes y; su verdadera concepción de las mujeres: “mujer malvada y mujer generosa”.

Además, a lo largo de toda la clase protagonizó continuas irrupciones e interrupciones en los discursos de todas las personas. Hasta el punto de que Vanesa valora la posibilidad de que estuviera tratando de boicotear la clase porque no concibe que un compañero suyo, joven y con una carrera, tenga pensamientos que ella calificará como un poco atrasados.

“Yo pienso que sí, yo recuerdo ese día que sí que había miradas entre nosotras y Rodrigo, también incluido, sabes, no era una cuestión de que nosotras nos sintiéramos atacadas por ser mujeres, sino que, yo creo que ese pensamiento está un poco fuera de, a lo mejor, es que todas en la clase tenemos un pensamiento determinado o tenemos en común lo de estar en contra de la discriminación de la mujer y a lo mejor él está en otro nivel, o simplemente Carlos, estaba buscando la polémica que a lo mejor tampoco, si todos pensamos igual, tampoco se va a crear un debate así.” (TC; Vanesa, 15-11-02, p. 3470).

“[...] en un momento yo pensé que igual estaba, pues intentando crear polémica, pero luego se le veía tan identificado y tan, no sé, tomándose como algo personal [...] y ahí es donde, pero vamos yo no sé si esto es lo que le ha hecho dejar de venir a clase o.” (TC; Vanesa, 15-11-02, p. 3472).

Si a esto sumamos mis intervenciones, se generaron momentos de tensión, rozando la crispación. Pero, curiosamente, las alumnas, que reconocieron haber asistido a momentos de tensión, creen que ellas fueron las responsables, porque, en cierto modo, “atacaron” a Carlos si no con palabras, sí, al menos, con los gestos que intercambiaron –de los que yo no me percaté-

“miradas, a lo mejor directamente no, no le dijimos no, Carlos, pero igual nos miramos.” (TC; Vanesa, 15-11-02, p. 3449)

Como contrapartida, creen que él se sintió atacado, porque entendió sus respuestas como algo personal. Sin embargo, se sintieron cuestionadas como mujeres y ofendidas, por eso saltaron.

“yo creo que se sintió atacado porque lo dijo, más o menos, cuando dijo eso era porque se había sentido atacado, como que estábamos todo el día atacándole y como desde ese día no ha venido yo siempre he pensado que ha sido por eso.” (TC; Esmeralda, 22-12-02, p. 2128)

“pues eso es lo que te digo, pero igual él lo vio, cuando le atacamos todas de que, al ser la mayoría de mujeres, no sé, lo que dijo de..., estuvimos hablando de los embarazos, de que éramos no sé qué para parir.” (TC; Noemí, 22-11-02, p. 4284)

3.2.1. La Panorámica de la clase

Durante la clase, inicio, como todos los días, ronda de intervenciones con todas las personas que hay en el aula, pero resulta ilustrativo contarlas; así como el número total de interacciones diádicas, hecho que no pasó desapercibido porque hasta las alumnas, de algún modo, recogen la importante cantidad de tiempo dedicado a Carlos.

“Tú [por mí] estuviste un buen rato hablando con él y eso.” (TC; Amparo, 15-11-02, p.3410)

También resulta esclarecedor contabilizar las interrupciones que ha habido.

Tabla RA1: Turnos diádicos e interrupciones. Día 25 de octubre de 2002

Díadas	Turnos diádicos		Número de turnos que se interrumpieron	Quién hizo la primera interrupción	Número de interacción diádica a la que hizo la primera interrupción
	Inicio	Total			
Sara-Carlos	8	79	1+1	E+N.	11^a+4^0
Sara-Raquel	7	18	1+1+1+1	L+Tod.+V+V	$1^a+2^a+2^a+3^a$
Sara-Noemí	6	25	1+1+1	A+ Car+Car	$6^a+3^a+1^a$
Sara-Rodrigo	5	46	1+1+1+1	V+Car+Ra+Ra	$6^a+14^a+1^a+1^a$
Sara-Esmeralda	4	13	1+1+1	L+Car+N	$2^a+2^a+3^a$
Sara-Vanesa	5	12	1	A	6^a
Sara-Amparo	4	9	1+1	Car+V	1^a+4^a
Sara-Luisa	2	5	1	Tod	1^a

Tabla RA2: Veces que se interrumpen y son interrumpidas/os

	Veces que interrumpe	Veces que es interrumpida/o
Carlos	5	2
Raquel	2	4
Noemí	2	3
Rodrigo	0	4
Esmeralda	1	3
Vanesa	4	1
Amparo	2	2
Luisa	2	1

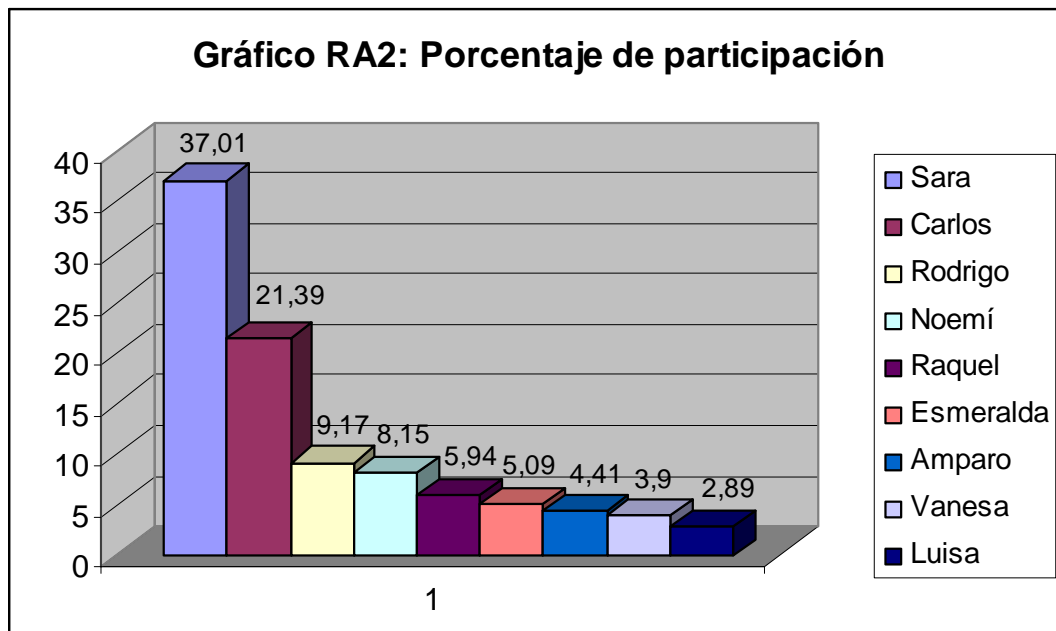
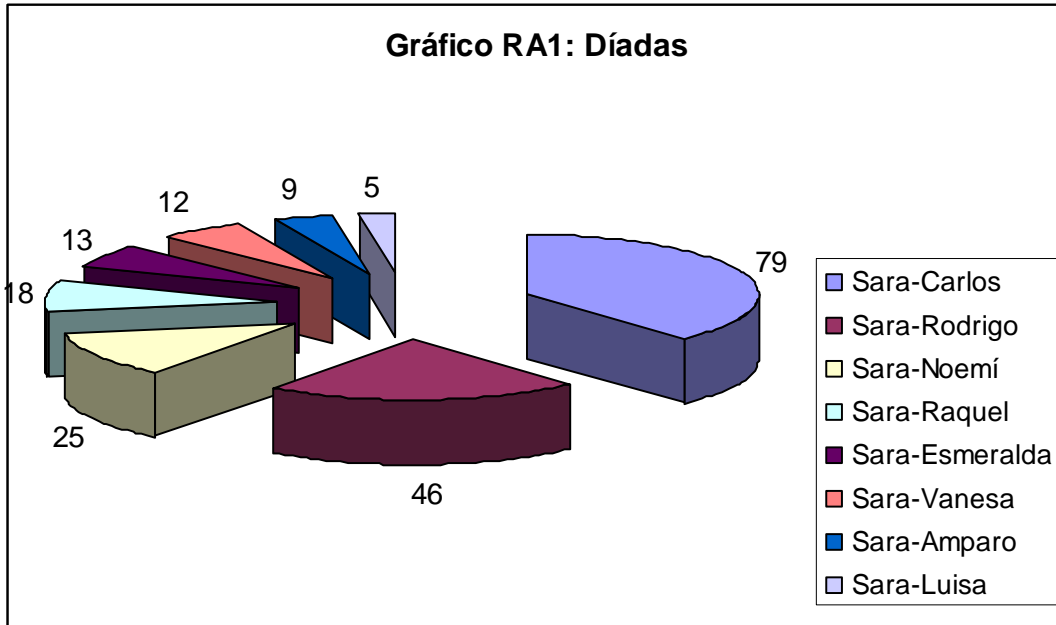


Tabla RA3: Temas y momentos en los que interviene Carlos:

Transcurso de la clase	Turnos		Comienzo de turno con	Interrupciones de
Comienza la clase	1953			
Carlos presenta su actividad	2026-2028		Carlos: 1	
Emilia Pardo Bazán	2075-2141	8 comienzos de turno	Carlos: 4	1 de Esmeralda
Irrupción	2169		Rodrigo: 1	1 de Carlos
"Mujer malvada"	2188-2209		Noemí: 2	2 de Carlos
Malos tratos	2226-2295		Esmeralda: 1	1 de Carlos
Irrupción	2332-2334			
Discriminación de las mujeres versus discriminación de los jóvenes	2359-2385		Carlos: 1	
"Mujer generosa"	2448-2512		Carlos: 1	
Recapitulación y propuesta actividades	2533-2544		Carlos: 1	
Acaba la clase	2545			

La mitad de los turnos iniciados con Carlos se concentran la primera mitad de la clase en torno a los tres temas que denomino: Emilia Pardo Bazán, Mujer malvada y Malos tratos. También las interrupciones de Carlos a sus compañeras/o tuvieron lugar en esta parte de la clase, ya que de las cinco interrupciones de Carlos cuatro se produjeron en esta franja. Así mismo, de las dos veces que es interrumpido, una tuvo ocasión en este intervalo.

De las 126 intervenciones de Carlos, 66 se produjeron en esta franja. La densidad⁶² de su intervención es 0,25 en ese intervalo frente al 0,16 del resto de la clase.

Para terminar la panorámica de la clase describo cuál es mi situación:

En la primera parte de la clase solicito a las alumnas que intervengan:

"me permites un momento [a Carlos], ¿podéis intervenir, eh? Él está contando lo que ha hecho, está contando su versión, cualquiera que tenga algo que preguntarle o que contradecirle o que cuestionarle, está abierto, eh, pero eso para todo el mundo ¿eh?" (TC; 25-10-02, Sara, p. 2099)

"qué más cosas has hecho, Noemí, qué conclusiones has sacado, eh, podéis intervenir, insisto, la puerta está abierta desde que entramos hasta que salimos para que todas las

⁶² Densidad: número de intervenciones de Carlos /número de intervenciones totales

personas que quieran intervenir puedan hacerlo libremente. Venga” (TC; 25-10-02, Sara, p. 2208)

Pasado el ecuador de la clase, lo que pido insistentemente a Carlos es que me escuche:

“me escuchas. Estamos hablando de cómo el lenguaje está confundiendo y llevando a confusión, cómo hablando de lo que pretendidamente es un genérico, vale, los jóvenes es un genérico, cómo en realidad no está haciendo referencia a las mujeres porque luego sí que pone las mujeres, si incluyera ese genérico a las mujeres no tendría que ponerlas aparte.” (TC; 25-10-02, Sara, p. 2265)

Al final, hay continuas interrupciones hacia las alumnas y hacia mí y un alto grado de obcecación por parte de Carlos, como puede apreciarse en estos dos extractos de la conversación:

“Sara: eh

Carlos: entonces, yo le valoro desde ese punto de vista y creo que por qué no decir que la mujer es generosa porque es lo que es y es más caritativa también

Sara: eh...

Carlos: el hombre es más egocentrista en ese sentido será, le cuesta yo creo que más darse a los demás,

Sara: eh

Carlos: que no quiere decir que no lo pueda hacer, pero yo creo que la mujer.” (TC; 25-10-02, p. 2451-2456)

“Carlos: tenéis capacidad de vida

Sara: a ver

Noemí: hombre, tenemos capacidad pero es biológica, no es

Sara: a ver

Carlos: biológica y te parece que eso es una tontería porque sea biológica

Noemí: yo no pienso que sea una tontería

Carlos: a mí me parece que es algo maravilloso

Sara: a ver, a ver, es una capacidad biológica, punto. Tú, como humano le pones el afecto a esa capacidad biológica, pero tú como humano. Hay muchas mujeres que no valoran, precisamente, esa capacidad de su cuerpo

Carlos: pues lo tenían que hacer [imposición]

Sara: y hay muchas ¿por qué tenían que hacerlo?

Carlos: porque se tenían que valorar a ellas mismas, si son mujeres sí

Vanessa: pero no como madres

Raquel: pero es que el hecho de ser mujer

Carlos: no, como mujer, como las dos cosas, bueno qué hay de malo creo que eso

Sara: que la mujer es sexo, es madre y puede ser otras cosas

Carlos: claro que sí

Sara: pero que no está en su naturaleza, que la naturaleza de la mujer es, pues no sabemos cuál es naturaleza de la mujer

Carlos: pues ser mujer

Sara: pero

Carlos: pues ser mujer

Sara: y ¿qué es eso de ser mujer?

Carlos: ser mujer." (TC; 25-10-02, p. 2465-2486)

Una vez presentada la panorámica de la clase, voy a tomar como referencia los sucesos clave para articular las categorías de análisis que llamaré: Confrontación y crispación; Pseudoconcienciación; y Modelos de mujer.

3.2.2. Confrontación y crispación

3.2.2.1. Confrontación... El feminismo de Emilia Pardo Bazán

Carlos ha traído a clase un artículo de periódico en el cual se habla de Emilia Pardo Bazán⁶³. Lo ha presentado diciendo que le interesaba conocer a las mujeres, por lo que ha seleccionado los artículos que, según sus palabras

"hablan ellas, hablan de mujeres y hablan las mujeres también." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2081)

porque a los hombres ya los conoce:

"entonces, pues, bueno, como más o menos a los hombres les oigo más y ya sé cómo piensan pues me interesó un poco escuchar también, poder, el comentario de las mujeres en este caso." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2083)

Si bien este artículo, en concreto, lo ha escrito un hombre. Cuando le señalo esta contradicción, lo justifica de una forma un tanto absurda, diciendo:

"sí, porque esta señora está ya fallecida, pero bueno, en cualquier caso es un gran admirador de ella [...]." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2087)

Cuestiona veladamente que E.P.B. tuviera ideas feministas, amén de menospreciarla. De entre toda la información subraya su feminismo y sus relaciones afectivas, para luego criticarlos, también de forma encubierta, por el tono utilizado:

⁶³ Rafael Conte (2002). La inevitable doña Emilia. *Babelia. El País*. 19-10-2002. http://www.elpais.com/articulo/narrativa/inevitable/dona/Emilia/elpepuculbab/20021019elpbabna_r_10/Tes/. 25/08/08

“Pues nada, la ta doña Emilia [con un tono jocosos] [...] pone que es feminista teórica, teórica, porque luego en la práctica pues resulta que su mejor amigo era Leopoldo Alas Clarín, que es un gran escritor también del S. XIX e incluso hubo un rollito [...].” (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2093)

La inferioriza porque el calificativo *gran escritor* lo aplica a Leopoldo Alas Clarín –aunque más adelante corrige por Benito Pérez Galdós.- y no se lo aplica a ella, todo lo más, reconoce que es una gran cuentista:

“[...] desconocemos que tenemos aquí a una gran cuentista, ¿no? [...]” (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2093)

Cuando se lo aplica, es para relativizar su importancia, al tiempo que juzga y critica:

“[...] a pesar de que era una escritora feminista también se basaba, pone que se basaba en que a ella le gustaban los narradores franceses, o sea, que también escuchaba lo que es, o leía lo que es el género masculino [...]” (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2100)

Cuando se habla de las aportaciones de las mujeres, ya sean escritoras o provenientes de otras disciplinas, se mencionan, de forma casi morbosa, aspectos relativos a su vida personal, sobre todo afectiva. Esto constituye un trato asimétrico, porque a los varones no se les suele tratar de la misma forma, centrándose los trabajos en sus contribuciones científicas, culturales o artísticas. Este hecho ha motivado que yo confronte a Carlos con sus propias afirmaciones, intentando que se dé cuenta de sus respuestas, pero también y, sobre todo, de la expresión “rollito” y del tono con el que lo ha dicho que, a mi juicio, es un tanto jocosos-despectivo:

“Sara: no, yo te haría un par de preguntas, EPB era amiga de Leopoldo Alas Clarín, dices, y parece que había “rollito”.

Carlos: de Galdós.

Sara: ah, de Galdós, has dicho, bien, si hubieras, si estuvieras, si el reportaje, ¿porque, esto del rollito es un añadido tuyo?

Carlos: no, pone aquí que fue su mejor amigo, pero luego pone afectivo y sentimental, con lo cual quiere decir que empezaron cosas como amigos, pero bueno, a veces la amistad, pues.” (TC; 25-10-02, p. 2101-2104)

...

“Sara: perdón, si hubiera sido el reportaje de Galdós, que se estuviera hablando de la literatura de Galdós, que Galdós tuvo una gran amiga, ¿Se hubiera dicho que era un rollo afectivo y sentimental? ¿Crees?

Carlos: yo tengo a Galdós y en la "bibliografía" de Galdós no se suele hablar de esto o por lo menos que yo recuerde no se habla de ella, pero vamos, bueno.

Sara: o sea, que se habla, que entiendo, en teoría parece una pareja sentimental ¿no?, o habiendo tenido momentos de pareja-----.

Carlos:----- es que ya no me acuerdo cuando, a veces, a los escritores tampoco lees, la letra, lo que tiene en la entrada, lo lees deprisa, lo que te interesa es leerle los libros, pero bueno lo podría mirar a ver si se habla de, cuando se habla de B.P.G. a ver si se habla de su amiga.

Sara: sí que, sí que todo el mundo, podemos invitarnos y un poco trabajamos el tema de la literatura que es algo que tenemos que concretar si cuando se habla de un escritor o cuando se habla de un hombre se le ponen sus aventuras o se habla de sus afectos.

Carlos: sí.

Sara: o se habla de sus emociones, sus sentimientos y en qué modo y de qué manera se habla [...]."(TC; 25-10-02, p. 2112-2118)

Aunque en algunas cosas intenta parecer un hombre comprensivo e interesado por las mujeres, en realidad, su actitud subyacente, por el tono en que dice las cosas y por las cosas que dice, hasta que se le cuestionan, es claramente sexista.

A Carlos le gusta y le resulta sorprendente

"[...] otra cosa muy curiosa es que firmaba con su nombre en femenino, porque decía que en aquella época, las mujeres a veces les daba vergüenza, escribir, firmar sus textos y les ponían pseudónimo masculinos, y esta mujer pues fue, en este sentido, rompió un esquema ¿no? Que dijo, pues yo firmo con mi nombre de mujer." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2093)

Ante una afirmación tan denigrante, y tan poco informada, una alumna ha saltado:

"yo no creo que fuera por vergüenza." (TC; Esmeralda, 25-10-02, p. 2094)

Después de un pequeño tira y afloja, interrumpido por una intervención mía, quizá poco afortunada, pero que intenta implicar a las personas del aula para que rebatan lo que está diciendo y el tono en el que lo está haciendo, invitándoles a intervenir, Carlos se retracta. Rectifica la razón por la cual las mujeres firmaban con seudónimo, sustituyéndola por otra tan excéntrica como la anterior:

"yo no he dicho, por eso, eh. Yo he dicho que firmaban con pseudónimo masculino no porque les diera vergüenza, igual para vender mejor, no sé por qué sería, pero bueno, en cualquier caso es digno de destacar que firme con un nombre de mujer, a mí por lo menos me alegra que lo haga así." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2098)

La actitud que ha desplegado durante todo este tiempo, consigue sacarme de mis casillas. Pretendo cerrar este "acoso" intentando apoyar a Esmeralda de forma tajante:

"[...] sí, al hilo de lo que decía Esmeralda, sí que has dicho que las mujeres en esa época firmaban con pseudónimos masculinos, nombres de hombres, porque les daba vergüenza." (TC; Sara, 25-10-02, p. 2118)

Ante una afirmación tan rotunda, en la que no cejo, se pone a la defensiva e intenta justificarse y culpar a una alumna. Como siente que nadie lo secunda, parece acabar reconociéndolo

*Carlos: no, eso yo ya no me atrevería, porque eso
Sara: sí lo has dicho
Carlos: no eso lo ha dicho
Vanesa: lo ha grabado (RISAS)
Carlos: lo ha dicho, ¿lo he dicho yo?" (TC; 25-10-02, p. 2119-2123)*

Al verse apoyada, Esmeralda trata de explicar cuál es su situación, pero dado que ha sido interpelada por Carlos, la distorsiona, de tal modo que cree que la intervención de Carlos ha sido una respuesta a una intervención suya previa.

"Sí, es que creo que lo has dicho porque te he dicho yo porque." (TC; Esmeralda, 25-10-02, p. 2124)

Pero, la realidad es que Esmeralda no había dicho nada hasta que Carlos afirma esa insensatez.

Carlos acepta mal verse al descubierto e intenta salir del paso como puede, pero siempre restando importancia:

"bueno, pues vale, puede haber sido una interpretación, pero no tiene por qué ser tampoco." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2125)

Nuevamente intervengo para centrar el tema, cuestionar a Carlos y acabar de apoyar a Esmeralda. Esta vez, el resto de las compañeras toma el relevo, comienza a dar su opinión y a defender sus posturas, incluso Rodrigo, el compañero, aporta una versión diferente a la de Carlos, más en sintonía con las de las alumnas. Pese a todos los argumentos que se le ofertan, él se afirma y reafirma una y otra vez, de una forma un tanto “desquiciada”, sin atenerse a razones, resultando un poco ofensivo.

“Sara: vale, entonces, la pregunta, voy más allá, porque, cuando Esmeralda, ha intervenido y te ha dicho que hombre, eso de vergüenza, no te ha dicho, no, no pero por alguna, como que era una voluntad de la mujer, aunque no es el tema porque estamos en medios de comunicación, pero bien, aunque era la voluntad de la mujer, cómo que era la voluntad de la mujer escribir bajo el pseudónimo de un hombre ¿Es verdad eso? ¿Realmente las mujeres del S. XIX y en otros siglos han escrito con pseudónimo de hombres por qué, para vender, porque se llevaba, porque estaba mejor visto, porque les daba vergüenza?”

Carlos: eso mejor lo sabrían ellas, pero alguna razón habrá

Esmeralda: es que yo creo que si estuvieran con su nombre ni dios se lo dejaba publicar

Luisa: es que no podían

Carlos: bueno, pues esta señora sí que puso su firma y resulta que es una de las gran destacada, o sea que quiero decir, a nadie le obligan a firmar con el nombre que no es suyo, hay personas

Luisa: obligar, obligar

Carlos: obligar

Esmeralda: yo juraría que cuando he leído o cuando he estudiado lo de literatura, sí que me han dicho que lo hacían porque no las dejaban su nombre

Carlos: bueno, pues si te chantajea en ese sentido, yo diría, no me lo publiques, pero yo voy a firmar con mi nombre

Luisa: hombre pero es que no estamos hablando de estos tiempos, antes era completamente distinto

Carlos: vale, simplemente merezco la.....

Rodrigo: yo no sé, yo creo que también igual depende de circunstancias, ¿eh?, porque si esta E.P.B. tenía pues gente poderosa y gente que la apoyase podía firmar ella, ¿sabes? pero que igual había otras gentes que no eran tan poderosas ni tenían a su alcance, pues, gente con poder para publicar, pues tenían que reservarse o coger, igual, y poner el nombre de un hombre quizá digo yo, ¿eh? Que hemos dicho quizá, habría de todo

Carlos: pero, bueno, yo lo único que quiere decir es que me gusta que haya hecho eso

Sara: um, um

Carlos: independientemente de las influencias que haya tenido, que me gusta que haya firmado con su nombre, desde luego, porque a mí no me gustaría que me hicieran firmar con otro nombre, en absoluto, entonces, ya como persona es un detalle, me ha gustado, entonces.” (TC; 25-10-02, p. 2126-2140)

Días después, aprovechando que las alumnas están hablando de Carlos antes de comenzar la clase, saco el tema para conocer su opinión. Con respecto a lo que sucedió en esta parte de la clase, y aunque la respuesta de

Luisa es consecuencia de una intervención previa mía, su aportación deja claramente al descubierto que se sintieron ofendidas por sus afirmaciones, hasta el punto de que tienen la idea de que le respondieron de forma exagerada; tanto, que se disculpa por su forma de hablar, que, dicho sea de paso, no responde en absoluto a lo que ocurrió. Tanto en la situación original, como en esta intervención, se aprecia la necesidad de disculparse, por sentirse culpable de un “mal comportamiento”:

“y con lo de los pseudónimos que decía que a nadie le obligaban a firmar, a ninguna mujer con el nombre de un hombre, y ahí fue, es que me acuerdo, además, Esmeralda y yo, saltamos las dos a la vez, y yo ahí dije, ahí me he pasado pero simplemente, claro, que igual, hablando soy muy brusca, pero no, no era mi intención, pero igual sí que se lo tomó [...]” (TC; Luisa, 15-11-02, p. 3457)

Al día siguiente, solicité la opinión de Rodrigo, quien pretende defender a Carlos

“pero creo que, lo que, bueno, por lo menos a mí lo que me dio a entender no era nada contra las mujeres, sino todo lo contrario, incluso, pues, ¿sabes?; pues queriendo a las mujeres.” (TC; Rodrigo, 22-11-02, p. 4329)

Pero Luisa no está de acuerdo

“yo creo que no, al principio no, cuando empezó a hablar de, eso, lo que hicimos el otro día, de las autoras que en otras épocas tenía que firmar con el nombre de un hombre, ahí para nada defendía a la mujeres, ahí estaba diciendo, que no entendía, o sea que nadie las obligaba a firmar con otro nombre y Esmeralda, y yo le contestamos que tenía que poner en la situación, o sea en la época aquella, sabes, yo creo al principio no y luego ya como saltamos, estuvo todo el tiempo a la defensiva, todo el tiempo, creo,... no sé por qué ni nada pero.” (TC; Luisa 22-11-02, p. 4330)

Ahora, abiertamente, Luisa reconoce que Carlos no estaba tratando bien a las mujeres y que al sentirse afectadas por este trato, dieron su opinión. Su aportación, a su juicio, hizo que Carlos se colocara en una posición a la defensiva. Por ser mujer, quizá, estaba recibiendo las intervenciones de Carlos de una forma diferente a como las recibía su compañero varón.

3.2.2.2. ...Y crispación. Los malos tratos

Carlos había estado cuestionando algunos comportamientos de mujeres, derivados de la selección de las noticias que habían hecho las alumnas para el análisis de prensa. La tensión se hizo palpable para todo el mundo, para él, para las alumnas, que lo dicen claramente en los comentarios que hicieron en días posteriores y que se pueden ver a lo largo de este análisis, y para mí, como queda reflejado en el Diario de la Investigadora, escrito ese mismo día:

"He sentido tensión en clase y creo que no he sido la única, además de Carlos, quien lo ha manifestado en alto." (DI, 25-10-02, 10)

La crispación comienza porque a Esmeralda le ha llamado la atención una noticia sobre malos tratos, en concreto que una mujer considerara normal haber sido maltratada por su marido:

"[...] y me llamó muchísimo la atención eso, y que incluso la abogada, antes del juicio le dijo que había sido violada y todo y luego dice que no lo dijo porque era normal." (TC, Esmeralda, 25-10-02, p. 2274)

Su intervención me hizo recordar un suceso al que asistí el fin de semana anterior (19-10-02): una joven me comentaba que su novio le había dado un pellizco porque "se lo había merecido" cuando yo le pregunté qué había pasado. Carlos sigue en la tónica, que ha seguido durante lo que llevamos de clase, de irrumpir el discurso

"tampoco hay que sacar las cosas de quicio." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2276)

A partir de este momento tiene lugar un pulso entre él y yo, en el que se pone de manifiesto su idea sobre los malos tratos:

"una cosa es una paliza y otra cosa, [...]." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2278)

"hay que diferenciar el ensañamiento y la violencia con, no sé vamos, digo yo." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2280)

Pero, el punto problemático es que a él su madre le pegaba -no sabemos si como criterio educativo o como maltrato- y no "puede" entender que su

madre le ¿maltratará? Es como si reconociendo que un pellizco es maltrato estuviera aceptando y reconociendo que su madre le ha maltratado.

"[...] también mi madre, también me----- a tortazos cuando era pequeño y me los merecía." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2278)

Y, como afirma explícitamente:

"yo no voy a juzgar a mi madre por lo de malos tratos, o sea que a mi madre." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2292)

Por otra parte, implícitamente, acepta que las personas nos merecemos algunos castigos físicos, hecho que reconoce cuando trata de averiguar su opinión:

"yo te digo que sí que me he merecido algún tortazo que me han dado." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2288)

o bien:

"si no hay ensañamiento y no hay violencia, simplemente es algo, bueno, todos tenemos fallos, no sé como decir." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2290)

Ya interpreté en su momento, cuando redactaba el diario la posibilidad de que Carlos, en realidad, justifique que, en algunas ocasiones, las mujeres sí son merecedoras de malos tratos:

"Ha habido una pequeña disputa y Carlos ha venido a afirmar de forma solapada que a lo mejor las mujeres si se lo merecen [mi interpretación] y depende del tipo de castigo "según lo que signifique" el pellizco." (DI; 25-10-02, 10)

Opinión que comparte Vanesa y que manifiesta días más tarde, cuando viene a afirmar que a Carlos le parecía normal sancionar con maltrato una conducta:

"[...] como que él no comprendía como que él entendía que esa conducta, o sea que la de sancionar por medio de un maltrato era, era normal, o él lo entendía y tú le dijiste tajantemente que no, y a lo mejor por eso él se sintió un poco más." (TC; Vanesa, 15-11-02, p. 3453)

Mis intervenciones son incisivas, contundentes, sin concesiones y reiteradas, porque elude dar respuestas directas.

“Sara: ¿a ti te parece que una persona es merecedora de un castigo físico, aunque sea un pellizco?”

Carlos: pero un pellizco, no siempre es un castigo físico

Sara: es un castigo físico, ¿a ti te parece que una actuación de una persona se merece que le den un pellizco, que hay alguna actuación humana que es merecedora de un pellizco?”

Carlos: depende de la connotación que tenga ese pellizco

Sara: no, un pellizco, da lo mismo, a ti te parece que un pellizco es algo que alguien se merece por algo que haya hecho?”

Carlos: depende de la connotación

Sara: no, el pellizco es un pellizco, es algo que le ha hecho daño a esa chica. Yo te pregunto si hay una, alguna conducta humana que sea merecedora de un pellizco.”
(TC; 25-10-02, p. 2281-2287)

De poco transigente califico esta intervención en el diario:

“La tensión en este momento se palpaba en el ambiente y tal vez yo haya estado poco transigente al preguntar si creía que una persona puede tener conductas merecedoras de pellizcos o de castigos.” (DI; 25-10-02, 10)

y considero que este fue el episodio concreto que generó la tensión:

“El origen de la tensión ha estado en la consideración de lo que son malos tratos y en si las personas somos merecedoras de estos. [...]” (DI; 25-10-02, 10)

También Vanesa, el día en que les pregunté a las alumnas, centra en este momento crítico el origen de la tensión:

“[...] Yo creo que el punto más fuerte, donde más tensión hubo fue cuando habló de, de violencia, o sea del pellizco.” (TC; Vanesa, 15-11-02, p. 3451)

A juicio de la alumna, mi comportamiento tajante, la pregunta directa, pudo provocar la tensión:

“no sé exactamente de qué fue, que él decía que si a él su madre sí que le había pegado un tortazo, que le preguntaste si una persona realmente se merecía esa acción por cualquier cosa que hiciese. Yo creo que ahí fue donde la cosa se puso más seria y donde a lo mejor sí que sintió un poco más [...]” (TC; Vanesa, 15-11-02, p. 3453)

Y aunque Rodrigo, al día siguiente, no especifica a qué se refiere, por la respuesta posterior de la alumna se puede averiguar que se refiere a este episodio. A mi requerimiento, Rodrigo contesta que no fue tan duro el contenido de las intervenciones, sino el cómo las hice:

“yo creo que fue el cómo, no el qué, porque el qué, vamos, a mi me pareció razonable y yo creo que él lo acepto como razonable, es que cualquiera de los que venimos aquí, pues, bueno, podemos ver eso, pero a veces el cómo pues influye ¿no?” (TC; Rodrigo, 22-11-02, p. 4319)

Vanessa sigue sosteniendo que esta parte de la clase fue la más dura, y reconoce que me puse muy seria:

“yo creo que es el momento justo el que dices [hace referencia a la intervención anterior de Rodrigo], yo creo que fue cuando el castigo físico, que fue a lo mejor cuando te pusiste más seria [se refiere a mí], “tu crees que cualquier mujer se merece el castigo físico por alguna conducta”, yo creo que ahí fue, es que era un tema muy serio, también es que entonces.” (TC; Vanessa, 22-11-02, p. 4320)

Ahora Vanessa justifica mi intervención porque le pareció un tema muy serio. El tema de los malos tratos le parece que no se puede pasar por alto, porque de no abordarlos se pueden llegar a considerar algo normal y no censurable. A ella le parece que las palabras de Carlos nos estaban ofendiendo, y que la ofensa tiene que ver más con ser mujeres que con desempeñar un rol: profesora/alumna:

“yo creo que te refieres a que ella fue más directa, yo creo que fue en ese momento, y yo creo que fue el momento de más tensión, pero es que no sé yo creo que como mujer te puedes sentir realmente ofendida por esa, por esa afirmación que hizo él y si tú te sientes ofendida la respuesta va a ser seria y va a ser dura, es que ya no estás hablando de cualquier cosa, es que no es el caso, pero de ahí te puedes llegar a justificar los malos tratos y es que son cosas muy, muy serias y muy fuertes que te pueden tocar dentro y ya no porque seas la profesora o seas la alumna, pero es algo que te afecta directamente.” (TC; Vanessa, 22-11-02, p. 4322)

Carlos no es capaz de responder a las preguntas que le hago. Además, intento descolocarlo: antes él se había puesto en el papel de agresor y le coloco en el de víctima. Tal vez cambiar el punto de vista y el rol haga que tome conciencia de cómo puede sentirse una persona que está siendo agredida. Intento demostrar que el castigo físico no es la mejor forma de resolver un conflicto y que todas las personas tenemos derecho a ser imperfectas.

“y porque tengas un fallo, eres merecedor de un castigo, de un pellizco, de una torta.” (TC; Sara 25-10-02, p. 2291)

La diada de la crispación se salda con un escueto:

“no sé.” (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2294)

3.2.3. Pseudoconcienciación

Comenzando el último tercio de la clase, Carlos parece darse cuenta de que las cosas no van demasiado bien con relación a las mujeres, sus compañeras, hasta el punto de que hace explícita esta sensación, que yo interpreté -al transcribir- sincera:

“yo es que me parece que, me está dando la impresión de que es que cuando hablo estoy hablando en contra del sector femenino, y nunca nada más lejos de la realidad [...]” (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2366)

En un intento de reconciliación plantea que, en realidad, habla a favor de las personas, se erige en el defensor de los más débiles:

“[...] vamos, yo siempre hablo en favor de las personas y el ser humano, entonces, vamos, si está pareciendo que mis exposiciones están siendo pues, pero que me lo de, vamos, lo estoy notando, pero vamos, mi intención no es en ningún momento esa, simplemente defender a los sectores, siempre más débiles [...]” (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2366)

Sin embargo, entre los débiles nos sitúa a las mujeres, lo que no parece, mirado al cabo del tiempo, demasiado conciliador:

“[...] pero siempre a los más débiles, o sea, tampoco yo no tengo nada, todo lo contrario, necesito de, para realizarme, necesito de las chicas, de las mujeres, entonces, y para entender mi propia realidad, o sea, digamos, si parece eso está creando una imagen que desde luego, que no es la mía.” (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2366)

Esta intervención ha sonado a disculpa, como así queda recogida en el diario:

“[...] Como la tensión ha sido evidente, más adelante se ha intentado disculpar diciendo que él en realidad defendía a los débiles. [...]” (DI; 25-10-02, 10)

Pero las alumnas no entienden que Carlos tuviera que pedir disculpas, al fin y al cabo, cada persona estaba exponiendo sus ideas y opiniones, según ellas:

“yo lo viví como una tontería, personalmente, o sea, como una cosa que, de repente dijo, nos pidió perdón, incluso.” (TC; Amparo, 15-11-02, p. 3415)

“sin necesidad de pedirnos perdón, ya sabíamos que él estaba tratando, que no se estaba metiendo con nosotras ni nada, que estaba hablando igual utilizó una palabra que nosotras nos la tomamos, yo creo que se entendió perfectamente ahí, no sé si habrá sido por eso, pero si ha sido por eso, tampoco.” (TC; Amparo, 15-11-02, p. 3417)

Piensan que, quizá, lo que ellas dijeran se lo estuviera tomando como algo personal, en vez de entenderlo formando parte de la asignatura:

“no como algo que está ahí, es como que lo dices no porque él sea ¡a ver!, bueno eso, igual lo vio como algo personal, no como algo general de la asignatura.” (TC; Noemí, 22-11-02, p. 4282)

Resulta curioso que atribuyan a Carlos y a ellas lo que no dijeron expresamente, sino que surgió en la díaada posterior que surgió entre Carlos y yo.

“pero el fue el primero que dijo, no es nada personal contra vosotras y nosotras le dijimos que lo mismo.” (TC; Luisa, 22-11-02, p. 4283)

Entramos en una nueva díaada

Sara: a ver, aquí yo dije el primer día que vamos a hablar de cosas que existen, que yo no me invento, que estáis viendo que existen, y estáis ratificando que existen, que parece que, por lo que estáis diciendo, perjudica más a las mujeres

Carlos: um, um

Sara: y que no vamos a hacer ningún enfrentamiento aquí no hay buenos no hay malos y mucho ni menos personales

Carlos: eso

Sara: entonces, aquí cada cual, yo he dicho cada vez que hemos venido, que hay ronda de palabra abierta para todo el mundo

Carlos: um, um

Sara: para decir lo que cada uno piensa, pero para decir lo que cada uno piensa, lo que tú piensas y lo que piensa el resto

Carlos: sí, sí

Sara: quiero decir, que a mí no me gustaría que hubiera un enfrentamiento de sexos, porque no es la pretensión de la asignatura

Carlos: no, eso

Sara: me dejás acabar, la pretensión es que se vea lo que hay y que cada cual saque sus conclusiones

Carlos: um, um

Sara: pero que si tú haces alguna afirmación y la gente te lo rebate, tendrás que, también que aceptarlo

Carlos: sí, sí

Sara: igual que nosotras estamos también escuchando, igual que nosotras estamos escuchando lo que estás diciendo, entonces yo escucho lo que tú me dices y te puedo rebatir cuando te estoy rebatiendo, pero igual que ellas, entonces, aquí todo el mundo puede hablar, pero no es un enfrentamiento personal a mí, eso si que me gustaría, aunque bueno, pues lo dices tú lógicamente, a quien se dirige es a ti no es

Carlos: muy bien

Sara: dicho esto, yo no quiero que nadie se sienta mal, porque no es, ni mucho menos contra Carlos ni contra Esmeralda ni contra Amparo para nada, pero aquí si hay pasiones que salen, pues que salgan

Carlos: eso

Sara: y punto, vale. Habías acabado Amparo.” (TC; 25-10-02, p. 2367-2385)

Como se puede leer, yo pretendo decir que todo el mundo tiene derecho a opinar y a ser rebatido, incluido él; que no hay otro objetivo que vean lo que existe y saquen sus propias conclusiones; y que no se pretenden enfrentamientos personales. Mi intervención es continuamente interrumpida por Carlos, amén de ser seca, y cortante.

Y aunque no se dice durante este episodio, parece evidente que frente a lo que una persona opina, el resto puede aportar su opinión. Si las cosas se quieren hacer prevalecer, se deberá, en todo caso, aportar las pruebas para contrastar este tipo de información. Pero Carlos parece no escuchar, sino estar refugiado en su discurso de “disco rayado”.

[...] Aquí he mediado yo diciendo que no es una clase para el enfrentamiento, que planteamos las cosas que “hay” y que las creencias deben ser contrastadas con los hechos. Pero creo que Carlos no escucha, está a la defensiva y se refugia en lo que él “cree” y en lo que “ve”. (DI; 25-10-02, 10)

3.2.4. Modelos de mujer o su verdadera concepción de las mujeres

Recojo ahora dos intervenciones, que tuvieron lugar en momentos diferentes de la clase, porque me parece que reflejan bien cuál es su idea acerca de las mujeres, de ahí el título que le doy a esta categoría. Esta idea se debate entre la mujer malvada y la generosa, respondiendo a los estereotipos sobre mujeres que pensábamos superados. Tanto, que incluso a Vanesa le parece un tanto trasnochada su idea:

“pues porque dijo cosas que yo creo que ni siquiera están, no me entra en la cabeza que pueda, que pueda pensarlas alguien de su edad, ni alguien de su nivel cultural, [...], como pensamientos un poco atrasados, [...] que a lo mejor realmente sí que lo pensaba [...]” (TC; Vanesa, 15-11-02, p. 3472).

3.2.4.1. Mujeres malvadas

La intervención comienza con una noticia que ha recogido Noemí, según la cual una mujer debe adelantar el parto –mediante una cesárea- para presentarse a unas oposiciones que llevaban 15 años sin convocar⁶⁴, a lo que Noemí introduce una valoración:

“[...] o sea, que es que eso no tiene otra la noticia, que tiene que jugarse la vida, que también es eso.” (TC; Noemí 25-10-02, p. 2185)

Carlos interviene para recriminar, en tono de censura y de desaprobación, el “malvado” comportamiento de la mujer:

“o sea, que decidió poner en peligro su vida por unas oposiciones.” (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2188)

Y aunque Noemí y Esmeralda intentan explicarse, él, que parece no escuchar, continúa -como escribí en la interpretación previa que hice al hacer la transcripción- con tono de gran juez:

“oposiciones hay cada dos años.” (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2193)

Pero todas las mujeres responden a la vez intentando hacerle ver lo anómalo de esta situación y Carlos se interesa por el tiempo de espera:

“y cuánto tenía que esperar, ¿15 años más?” (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2195)

El problema no es solo, sin embargo, el tiempo de espera, sino la discriminación, como dice Raquel en tono contundente y medio enfadada:

“en este caso no es esperar o no esperar, aunque tuviera que esperar un año, aunque tenga que esperar dos meses, no se tiene que dar ese caso, el que tenga que hacer

⁶⁴ “Una cesárea por un puesto fijo” por EMILIO DE BENITO – EL PAÍS. Madrid - 21/10/2002

una cesárea o tengas que poner en peligro su vida por acceder a un puesto de trabajo.” (TC; Raquel, 25-10-02, p. 2197)

Por si no quedara claro, Noemí hace ver que esa situación solo pasa por ser mujeres, sirviendo como ejemplo de asimetría, de desigualdad, de androcentrismo, de jerarquización. El hombre vale más, ya que:

“siendo un hombre no tenía que haber hecho eso, siendo un hombre no pasa nada.” (TC; Noemí, 25-10-02, p. 2199)

Carlos no acepta de buena gana la situación, poniéndose en el papel de víctima:

“yo también me quedé sin presentarme a oposiciones por una lesión de rodilla, o sea que, no es lo mismo, pero vamos, quiero decir que las oposiciones las pierde.” (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2201)

Reitera su opinión; aunque con una actitud de “padre comprensivo”, acepta que, quizá, sea más severa una cesárea:

“las oposiciones las pierden las mujeres y las oposiciones perdemos la oportunidad de hacerlas los hombres, que es más fuerte este caso, desde luego que sí, no te lo discuto, pero vamos.” (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2203)

sin entender, o sin querer entender que una rodilla no está relacionado con el hecho de ser mujer u hombre, mientras que la cesárea sí, como trata de explicarle Noemí:

“claro, pues eso, que por una rodilla te la puedes perder tú y la puedo perder yo, y la puede perder no sé, mujer y hombre, pero un embarazo, o sea que un.” (TC; Noemí 25-10-02, p. 2206)

Carlos aparenta una falsa comprensión:

“ya, que solo os afecta a vosotras, sí.” (TC; Carlos 25-10-02, p. 2207)

Yo apenas intervengo, más que invitando a las mujeres a hablar:

“podéis hablar, eh.” (TC; Sara, 25-10-02, p. 2202)

porque me parece tan incongruente lo que dice que invito a las personas del aula a que intervengan para decirle algo porque es ofensivo lo que está pasando, y yo creo que esta vez debo no meterme directamente con él y provocar o responder al enfrentamiento, aunque lo que esté haciendo Carlos sea una continua provocación, y creo que las alumnas están respondiéndole bien.

Ha sido un momento que califico en el diario de tensión, y expresamente reconozco que ese episodio real es una forma de discriminación en el terreno laboral específica de las mujeres. También reconozco que Carlos sojuzga a esas mujeres.

“Otro momento de tensión ha surgido cuando Noemí ha leído la noticia de una mujer que se ve obligada a hacerse la cesárea para poder acudir a unas oposiciones, parece que un hombre no tendría ese problema. Nuevamente Carlos ha hablado en cierto modo sojuzgando a esa mujer que pone en “riesgo la vida” por el trabajo. Ha criticado ese comportamiento aludiendo a que él se ha perdido un puesto de trabajo por una rotura. Noemí le ha dicho que tanto él como ella podían perder un trabajo por la rotura de una rodilla, pero solo las mujeres estábamos sujetas a algún tipo de discriminación en el campo laboral.” (DI; 25-10-02, 10)

Las alumnas afirman que lo atacaron en este momento, como se puede leer a continuación;

“Noemí: pues eso es lo que te digo, pero igual él lo vio, cuando le atacamos todas de que, al ser la mayoría de mujeres, no sé, lo que dijo de..., estuvimos hablando de los embarazos, de que éramos no sé qué para parir

Esmeralda: yo justo aquí

Rodrigo: del artículo ese de

Noemí: de la mujer

Rodrigo: que tuvo que abortar, porque

Luisa: abortar no

Noemí: no, pero es

Rodrigo: o adelantar el parto.” (TC; 22-11-02, p. 4284- 4291)

3.2.4.2. *Matter amantísima*

La contrapartida de la mujer malvada es la “matter amantísima”, idea de mujer que defiende hacia el final de la clase y que, como antes, es resultado de una interrupción a una compañera (Ver la conversación en el Anexo IV: Matter amantísima). Esta está comentando una noticia acerca de

que las mujeres se preocupan menos de su salud que de la del resto de la familia. A la alumna no le parece correcto que así sea eso

"[...] es la mujer la que está en casa ocupándose del marido y ocupándose de los hijos, claro, que estará ella ocupándose de los hijos, pero es que no me parece correcto que sea así." (TC; Raquel, 25-10-02, p. 2447)

A lo que Carlos contesta con una retahíla de tópicos y estereotipos sobre las mujeres, y su reducción, casi, a lo meramente biológico, reduciéndola a naturaleza, centrando en la capacidad de gestar y, derivada de ella, en toda la función de maternaje, tanto con las criaturas como con los compañeros varones, toda su valía. Es decir, reduce la mujer a cuerpo y el cuerpo a una función, la maternidad:

"yo creo que la mujer es generosa por naturaleza, yo creo que más abierta que el hombre ¿no?, que el varón, creo que es más sensible y más dada a los demás por lo que yo veo en general a mi alrededor, entonces, eh, yo creo que esto es un valor positivo que tiene la mujer, el ser generosa, al pensar, a veces más en los que tiene alrededor que en ella misma, por lo menos, las mujeres que conozco yo, entonces, eh, para mí eso se puede ver desde el punto de vista negativo, pero yo lo quiero ver desde el punto de vista, desde la generosidad y del darse a los demás, porque la mujer ya desde el momento en que se constituye como mujer, su cuerpo siempre están pensando en dar vida, siempre, o sea, que su cuerpo ya es generoso por naturaleza." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2448)

"no piensa [el cuerpo], bueno, pero es un cuerpo preparado para darse ahora, para dar vida, entonces, entonces, es un cuerpo altruista, es generoso." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2450)

"entonces, yo le valoro desde ese punto de vista y creo que por qué no decir que la mujer es generosa porque es lo que es y es más caritativa también." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2452)

"[...] valoro mucho el cuerpo de la mujer, porque me parece que es un cuerpo altruista, el cuerpo del hombre no tiene la capacidad, el cuerpo de la mujer cuando genera una vida, pierde su integridad para dar otra vida, eso es generosidad biológica, es decir, ni siguiera." (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2463)

Por más que protestamos todas las mujeres, con mejor o peor talante, y por más que las alumnas pretendieron hacerle ver, sobre todo yo, que, además de biología, embarazo y parto, éramos mucho más, Carlos acaba reprochando a las mujeres que no se quieran, y que él las valora más que ellas mismas:

302 Tesis doctoral

“porque se tenían que valorar a ellas mismas, si son mujeres sí.” (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2475)

“[...] bueno, entonces, yo creo más en vosotras [riéndose] que vosotras mismas ¿no?” (TC; Carlos, 25-10-02, p. 2506)

Que este proceder suyo fue mal recibido y les resultó hiriente se demuestra en lo que sus compañeras apuntaron días después, además de que había sido un momento de tensión:

“y el decía, igual os valoro yo más que vosotras a vosotras mismas, jo, tampoco se trata de eso, no sé, es que ya la cosa se fue un poco.” (TC; Luisa, 15-11-02, p. 3462)

“sí eso, nacemos para procrear, o algo así, que estamos hechas para eso y que los hombres no tienen eso y fue cuando discutimos con él, pues igual se pensó que era algo personal contra él y contra su opinión, pero era algo, bueno sí, contra su opinión era, pero.” (TC; Noemí, 22-11-02, p. 4294)

Es, precisamente, una de las ideas que Vanesa calificaba como trasnochadas, la de reducir a las mujeres a la maternidad:

“no sé, lo del instinto maternal, lo de, [...] y a mí Carlos, no me parece una persona que realmente pueda llegar a pensar eso [...].” (TC; Vanesa, 15-11-02, p. 3472)

Considero que Carlos pretende imponer esta versión que sustenta sobre las mujeres sin escuchar, como nunca ha escuchado, la opinión y la versión de sus compañeras. Lo he considerado como otro momento de tensión, porque, en realidad, se rebela cuando no le dan la razón, pretendiendo imponer, como acabo de decir, y elevar a rango de única verdad lo que él cree:

“Finalmente otro momento de tensión se ha producido cuando Carlos ha relacionado algunas características –generosidad, cuidado a los demás- atribuidas a las mujeres como inscritas en la naturaleza y cómo ha valorado el cuerpo de las mujeres y su capacidad para la maternidad como algo sintiente en sí mismo, “es que el cuerpo de la mujer es generoso porque puede dar vida.” (DI; 25-10-02, 10)

“Cuando yo le he dicho que la generosidad es una cualidad humana que puede ostentar cualquier persona y que el cuerpo es eso, un cuerpo que no piensa, ni valora, se rebela, se autoafirma en lo que él cree y como lo cree pretende imponerlo. Eso, es como una pretensión de imponer su punto de vista, sus creencias, pero no se toma la molestia de escuchar lo que dicen la clase otras personas, ni se ha tomado la molestia de leer los textos.” (DI; 25-10-02, 10)

RESUMIENDO...

Tabla RA4. Confrontación...

SUCESO 1: 25-10-02	DIARIO	OPINIÓN: 15-11-02 y 22-11-02
La confrontación		
El feminismo de E.P.B.		
La firma de E.P.B.: encuentros y desencuentros		La defensa de sus posiciones

Tabla RA5. ... y crispación

SUCESO 2: 25-10-02	DIARIO: Carlos y la crispación 25-12-02	OPINIÓN: 15-11-02 y 22-11-02
Sacar o no sacar las cosas de quicio		
La educación del tortazo		
Quién y por qué se merece un pellizco	La tensión se palpa en el ambiente	El pellizco, la manzana de la discordia (15-11-02) y cómo algunas palabras ofenden; también, cómo se dicen (22-11-02)

Tabla RA6. Pseudoconcienciación

SUCESO 3: 25-10-02	DIARIO: 25 y 28-10-02	OPINIÓN: 15-11-02 y 22-11-02
Su ¿falsa? toma de conciencia	Su "sordera"	¿Por qué pide perdón?

Tabla RA7. Modelos de mujer

SUCESO 4: 25-10-02	DIARIO: 25-10-02	OPINIÓN: 15-11-02 y 22-11-02
Mujeres malvadas	O la discriminación laboral	Lo anacrónico de su concepción
Matter amantísima	Contra la teoría biologicista	Somos algo más

CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se ha podido constatar que el proceso de cambio respecto a los temas de género, es decir la posibilidad de emancipación, no es fácil y no está exento de **resistencias**. No es fácil para el alumnado ni tampoco para el profesorado, pudiéndose generar, como en este curso, enfrentamientos directos que no conducen a ninguna parte. Ha habido actitudes sexistas por parte de un alumno, que han puesto a prueba la paciencia de las personas que estábamos en el aula, pero mis intervenciones tampoco han sido las más adecuadas.

Más que buscar culpables, ahora es el momento de extraer los aprendizajes que se producen en situaciones como esta, tal vez no tan extremas, cuando se abordan contenidos de género por las susceptibilidades que despiertan. Aunque pueda pensar que me estaba sintiendo ofendida como persona, como mujer y como profesora, tendría que haber parado la escalada de confrontación, haber rebajado la tensión del ambiente y haber analizado la situación en presencia del interesado y no a posteriori. Porque, de los enfrentamientos directos, se pierden, como en este caso, nuevas oportunidades de intervenir.

Asimismo, este análisis me permite constatar la existencia de diferencias entre la comprensión de los hombres (alumnos) y la de las mujeres (alumnas y profesora). Un mismo hecho es valorado de diferente manera por ambos sexos: las alumnas han sentido, como así han manifestado, que eran ellas las responsables del comportamiento de Carlos y que han sido sus comentarios los que han molestado. Es como si las mujeres siguiéramos teniendo la lacra de “sentirnos culpables” de las situaciones conflictivas con respecto a los varones. Supongo que es un prejuicio que arrastramos.

Otro prejuicio que se ha puesto de manifiesto a lo largo del análisis de las resistencias, pero que no solo se ha manifestado en esta ocasión, es mi trato hacia los varones. No hay más que recordar el número de diadas que establezco con Carlos y con Rodrigo, frente a las que establezco con cada una de las alumnas, y su porcentaje de participación, frente al de ellas.

4. LA AUTORA/PROFESORA: ¿TENDRÉ QUE PREGUNTARME QUIÉN SOY?

Sigue dedicándose a la enseñanza porque le proporciona un medio para ganarse la vida, pero también porque así aprende la virtud de la humildad, porque así comprende con toda claridad cuál es su lugar en el mundo. No se le escapa la ironía, a saber, que el que va a enseñar aprende la lección más profunda, [...]. Coetzee⁶⁵

Quién soy y cómo me defino, aunque la definición sea cambiante puesto que está vinculada estrechamente al contexto histórico y sociocultural e inseparable de él, según Cabruja (1996) y Orner (1999), determina, o cuando menos influye, tanto mi forma de concebir la docencia y el proceso a seguir en las aulas, como de abordar una investigación como esta. Así que, debería comenzar por la idea que sustento acerca de mi persona y de mi profesión, en la doble vertiente docente e investigadora.

El desarrollo de esta parte está inspirado en las aportaciones, desde la pedagogía crítica feminista, de Ellsworth (1999), Lather (1999), Orner (1999), y Gore (1996), sobre la necesidad de analizar, reflexionar, cuestionar tanto la práctica docente, como la propia persona y el papel que desempeñamos. Quiénes somos, qué objetivos nos planteamos cuando nos enfrentamos al alumnado en el aula, qué esperamos del grupo, a qué preguntas queremos dar respuesta cuando iniciamos una investigación son aspectos fundamentales de nuestro día a día. Yo participo de estas inquietudes, que, además, han estado presentes a lo largo de mi vida profesional. Quizá este trabajo sea la materialización y la culminación de un extenso proceso de autoobservación y de reflexión, también de autocrítica.

⁶⁵ COETZEE (2003, 12). Premio Nobel de Literatura. 2003

Por tanto, el propósito de investigación que guía esta reflexión sobre una parte indispensable del proceso educativo, la profesora, no es otro que seguir aprendiendo para mejorar la práctica profesional, tal y como proponen Bolívar y otros (2001).

Caminaba cierto día de verano del año 80 por una calle de Burgos. Acababa de terminar el primer curso de la carrera. Iba deprisa, por lo menos más deprisa que las dos criaturas a las que adelanté. Tendrían aproximadamente ocho años –eso les calculé entonces- e iban hablando tranquilamente. Digo bien criaturas no porque esté utilizando un genérico que incluya a niños y niñas, sino porque fui incapaz de averiguar su sexo. Creo que las criaturas tampoco tenían muy claro cómo era eso de averiguar, a simple vista, el sexo de otras criaturas de su edad, porque esa es la pregunta -¿cómo sabes tú que un niño es niño o niña?, más o menos- que se hacían la una a la otra, y que yo recogí del aire y que todavía sigue dándome vueltas: aunque ahora sé un poco más que entonces.

Supe luego que eso es la identidad de sexo y de género y que tiene claras consecuencias para el futuro de hombres y de mujeres.

Ese acontecimiento, real o recreado al cabo del tiempo –poco importa-, vivido en la calle, ha sido determinante para hacer del conocimiento sobre el género mi norte. Posteriormente los intereses han ido matizándose, ha habido lagunas y discontinuidades, pero nunca los he abandonado.

Ya antes, ser mujer, penúltima hija de siete chicas y chicos, me había hecho tomar conciencia de las diferencias de trato en mi familia –una familia tradicional que no difería del resto de familias de finales de los años cincuenta en que nací-, en la sociedad –franquismo- y en la ciudad en la que vivía –Burgos-. Los requerimientos diferentes para chicas y chicos, inexplicables para el despertar de mi joven conciencia, tan inexplicables como las licencias desiguales para ambos sexos, hicieron que, cuando empecé a estudiar la

carrera en Salamanca –final de los años setenta-, me fuera aproximando directa o indirectamente a la temática del género.

Quizá por eso fui sensible a la pregunta que encontré acomodado en mi mente y me ha chinchado durante todos estos años.

Llegué al género a partir de la sexualidad -gracias a la asignatura *Psicología de la Sexualidad* que impartía en Salamanca el Doctor Félix López Sánchez, a quien no sé como podré agradecer todo lo que me enseñó-, paradójicamente más accesible a principios de los años ochenta que lo relacionado con el género, y disciplina de la que se ha desgajado recientemente, *generología*, dirá Juan Fernández (1996, 1998, 2000). Estudiar que la identidad sexual y de género son partes constitutivas de nuestra sexualidad me abrió el camino a un campo de conocimiento que centraba, aclaraba y ponía orden en mis inquietudes intelectuales respecto a la situación de las mujeres en nuestras sociedades. Vamos, dio de lleno en mi necesidad de un saber particular.

Mi vida laboral comenzó en una guardería infantil –“Gacela”- en septiembre del año 1985. Allí permanecí curso y medio. En abril de 1987 accedí al puesto de Psicóloga del Centro de Asesoramiento y Promoción de la Mujer en Burgos, dependiente de la Junta de Castilla y León y gestionado por la Asociación para la Defensa de la Mujer LA RUEDA, donde estuve durante casi dos años de forma discontinua. Atender a las mujeres que acudían al centro supuso un reto, ya que se trataba, después de todo, de mi primer trabajo como psicóloga clínica en un ámbito de trabajo muy reciente en España y tenía todo por aprender, pero también fue una oportunidad para profundizar en un problema social –la discriminación y la violencia hacia las mujeres- en el que yo estaba especialmente sensibilizada. Así mismo supuso la satisfacción de trabajar y de seguir formándome en aquello que se había convertido, para entonces, en una motivación vital.

La incertidumbre sobre la continuidad del trabajo –pendiente de subvenciones, poco seguras en esta Comunidad Autónoma en aquellos

momentos- hizo que me presentara a una plaza que ofertaba la Universidad de Valladolid a final del año 1987, aunque –contrasentidos de la vida, yo que aspiraba a un trabajo estable- el curso 1988-1989 no me renovaron el contrato. Sin embargo, volvió a salir la plaza para el siguiente curso, 1989-1990, y desde entonces no he abandonado la Universidad -que desde 1994 es Universidad de Burgos- y, por temporadas con desigual compromiso, he continuado colaborando con la Asociación que en su momento fue gestora del Centro.

Por tanto, aunque psicóloga de formación, circunstancias de la vida, me han orientado hacia la profesión docente en la universidad. En nuestra cultura, haber estudiado psicología y ser profesora de universidad me posiciona -sin olvidar que son destinos bien aceptados para las mujeres de este país y considerados ámbitos de socialización femenina- en cierta elite intelectual; pero, en el contexto universitario, ser Titular de Escuela Universitaria me devalúa como profesional, hasta el punto de que la *LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*⁶⁶ no la contempla como cuerpo docente, devaluación que se une a la de la falta de posesión del título de doctora y a la de ser mujer –segregaciones y techos de cristal-, lo que me genera ciertas contradicciones de identidad: por una parte, una relativa valoración social y, en consecuencia, un sentimiento de orgullo; por otra parte, y parejo a esta consideración, coexiste cierta falta de prestigio en el entorno laboral y su correspondiente sensación de insatisfacción.

Mi trabajo consiste en dar clases y en investigar, no en vano, en mi carnet de la universidad se me reconoce como personal docente e investigador -PDI-, aunque el perfil de la plaza a la que accedí se define explícitamente por la actividad a desempeñar: “*Docencia en Psicología Evolutiva*”⁶⁷. Para acceder a la figura docente de Titular de Escuela Universitaria no era obligatorio estar en posesión del título de doctora, aunque el nivel de docencia que hemos

⁶⁶ BOE núm. 89 Viernes, 13 abril de 2007. p 16241

⁶⁷ Concurso de acceso a plaza TEU015 del Área de Conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Convocada por Resolución de 25 de marzo de 1994. BOE de 7 de abril de 1994.

impartido las personas que accedimos a la universidad por esta vía ha sido, a mi juicio, de calidad. Sin embargo, no estar en posesión del título de doctora me impide realizar investigaciones, pese a que me considero investigadora, porque me fascina hacerme preguntas y “enredar” hasta encontrar algunas respuestas.

Todo esto, en cierto modo, justifica que esté realizando esta tesis doctoral.

En la Universidad he tratado, siempre que ha sido posible, de introducir la temática del género. La organización, dirección y participación como docente en el “**SEMINARIO DE COEDUCACIÓN**”, subvencionado por el INSTITUTO DE LA MUJER en el curso 91/92, supuso mi estreno en este contexto, al que han seguido la organización y/o participación en otros seminarios y cursos. Desarrollo temas de género en el Curso de Adaptación Pedagógica –CAP– desde el curso 95/96; desde el curso 98/99, con alguna discontinuidad, imparto la asignatura *Psicología del Género*; también he ido introduciendo una óptica de género en las otras asignaturas que imparto. Como tutora de prácticas de la Diplomatura de Educación Social he supervisado diferentes proyectos relacionados con las mujeres en colaboración con la Concejalía de la Mujer y la Asociación LA RUEDA – ambos centros de prácticas- o, el último curso, 2007-2008, con Cruz Roja. He participado, así mismo, en proyectos de investigación sobre género. Sin embargo, los comienzos no fueron fáciles porque hablar de igualdad de oportunidades y de derechos de las mujeres, porque denunciar las tropelías y discriminaciones que sufrimos las mujeres, por aquellos entones de una forma mucho más evidente que hoy, se hacía duro en ocasiones y no siempre he contado con todos los apoyos necesarios.

Paralelamente he colaborado con diferentes Instituciones –Concejalía de la Mujer del Ayuntamiento de Burgos- y con colectivos de mujeres –Colectivo 8 de Marzo-, dando charlas o conferencias y participando en mesas redondas.

Este brevísimo resumen de mi currículum tiene como objeto recalcar que mi interés por el tema no es reciente y que supone un eje central de mi vida porque, desde que me recuerdo, ha sido una de las coordenadas que han

marcado mi devenir, tanto que es el *leitmotiv* de mi obra literaria –la publicada y la no publicada-. Consciente de ser una mujer que escribe, trato de mostrar desde mi propia mirada de mujer, las distintas realidades de las mujeres, desmitificar la idea de la mujer única, de la única mujer. En algunos relatos de mi primer libro *femenino plural* (2006) las mujeres son protagonistas; en otros, una forma peculiar de acercarse a la vida cotidiana, o un punto de vista desde el cual están narrados, los hace feministas. A través de los escritos pretendo resaltar el valor de lo cercano, lo próximo, lo íntimo –reivindicado por los movimientos feministas-. En ellos trato diversos ámbitos de la vida de las mujeres: el sufrimiento, el maltrato y el dolor que experimentan adultas y niñas, pero también el potencial creador de las mujeres, sus gozos y sus alegrías, su vida y su muerte, sus deseos, las muchas dimensiones del amar, sus cuerpos, su fuerza vital y su valor, su amistad y su generosidad. *Una aguja, un dedal y Dani el dinosaurio en un mundo ideal. Dos cuentos para coeducar* (2007), cronológicamente publicado posteriormente, pero escrito con anterioridad, recoge mis inquietudes con respecto al valor que concedo a la educación como potencial transformadora de la realidad y generadora de oportunidades de igualdad desde la infancia, aunque no solo, como lo demuestra esta investigación.

Para acabar con esta presentación, diría que tras la reflexión que me ha motivado hacer esta tesis, me doy cuenta de que se hacen evidentes diferentes contradicciones y ambivalencias, que, entiendo, reflejan las de otras tantísimas mujeres, y que tal vez cristalizan en lo que soy: pertenezco a ciertas élites: estudios, profesión, formación, aficiones; pero con poco prestigio y poca valoración: mujer perteneciente a un cuerpo profesional extinto y no doctora. Hasta ahora.

Con respecto a la práctica docente, creo firmemente que poseo conocimientos para abordar las diferentes temáticas que constituyen la materia de las asignaturas que imparto; pero, sobre todo de la *Psicología del Género*, asignatura que se ha convertido en el centro de este trabajo de investigación.

Pero, del mismo modo, reconozco que en el aula se congregan personas que disponen de conocimientos, más o menos claros, más o menos explícitos y elaborados, más o menos implícitos, que han adquirido a lo largo de su vida académica, pero, también, a partir de sus experiencias como personas sexuadas y generizadas. Asimismo, pienso que, a pesar de tener un nivel mayor de sistematización en mis conocimientos, no soy la persona que lo “sabe todo”, y, por lo tanto, nada tengo que aprender, ni el grupo quien “no sabe nada” y, en consecuencia, ha de aprenderlo todo.

Por otra parte, la docencia no debe estar exenta, a mi juicio, de la aplicación de la crítica, la reflexión y el continuo análisis. Considero necesario que nos cuestionemos sobre lo que hacemos, si no de forma compulsiva, sí con cierta asiduidad y regularidad. Una de mis preocupaciones como docente ha sido, a lo largo de mi trayectoria profesional, la de examinar con detenimiento qué trabajo hago, cómo lo hago y quién soy y cómo soy haciéndolo. Porque aplicar la atención sobre lo que hacemos, y aplicarla con disciplina y con cierto afán crítico, nos ayudará a corregir, modificar o mejorar el trabajo asociado a esta tarea. Entre otras cosas, nuestra presencia, nuestra persona, nuestra formación y creencias, nuestra ideología, nuestro género y la institución a la que representamos están con nosotras en las aulas. No existe neutralidad, como dirá Ellsworth (1999).

Con respecto a mi ser investigadora. La curiosidad intelectual me lleva a preguntarme el por qué de las cosas y a tratar de diseñar los recursos para encontrar una respuesta. Me hechiza el proceso más que el resultado; me resulta mágico el orden que los datos van dictando entre el caos, y cómo se van organizando y adquiriendo sentido; me atrae asistir al esclarecimiento de lo desconocido, y cómo va cobrando significado. Pero soy tan escrupulosa como en la docencia. No me sirve cualquier cosa ni de cualquier modo. Procuro ser rigurosa, tanto que, a veces, la sensación de falta de rigor me impide continuar.

En general, por formación, o “deformación”, he participado en investigaciones de carácter cuantitativo –“estrictamente científicas”-. Pero,

después de cuestionarme la objetividad, neutralidad, rigor y los sesgos sexistas y androcéntricos (Hyde, 1995; Harding, 1996) de las propuestas de este tipo de investigación, me he inclinado por una forma menos “ambiciosa” de conocimiento, pero más personalizada, próxima, comprometida, contextualizada, y tan rigurosa como la otra. Metodología en la que me encuentro cómoda porque me permite narrar.

Reflexionar sobre este particular me lleva a plantearme que quizá el dilema entre metodología cuantitativa y cualitativa no se circunscribe a un método de trabajo, sino a una filosofía de vida. Lo que en realidad estoy planteando no es tanto un dilema entre procedimientos de análisis, como un dilema entre dos formas encontradas de ver la realidad. Es una confrontación entre dos maneras de practicar la ciencia y la docencia, un punto de vista feminista y un proceder androcéntrico.

Me voy a detener ahora en el PAPEL DEL PROFESORADO y en las consideraciones que sobre él he ido realizando a lo largo del curso porque desde el comienzo, cuando planteaba los objetivos de este trabajo, aludía a la reflexión sobre el propio proceso de enseñanza/aprendizaje; y porque, quizá uno de los elementos de este proceso que se olvida con cierta frecuencia, es la reflexión sobre el propio papel que desempeñamos como docentes. Después de analizar los diferentes documentos que configuran esta investigación, se ha ido imponiendo la necesidad de “mirar” mis propias anotaciones en el diario sobre el papel del profesorado. Esta reflexión que hago ahora más exhaustiva, no es exclusiva de este momento. Si a lo largo de mi quehacer docente he contemplado la necesidad de indagar sobre la tarea del profesorado, tendría que decir que el profesorado debería ser alguien que reflexiona sobre su propio papel, alguien que debería estar alerta a sus propios procesos profesionales y personales, alguien que debería preguntarse y cuestionarse acerca de su persona, alguien que no debería perder de vista que su propia esencia está comprometida en su papel. Alguien que, como en mi caso, no olvida, y sí reconoce abiertamente, que la vida privada y la profesional están

estrechamente imbricadas y en el aula son inseparables, que, además, se enriquecen mutuamente, que, incluso el contenido de la asignatura forma parte indisoluble de lo que soy y de cómo afronto la vida.

“Sin embargo, de la conversación me surgió una duda: si estoy analizando cuestiones de género o la función docente, aunque es probable que lo uno no se conciba al margen de lo otro y forman parte de mí, tan indisolubles como otros aspectos de mi persona.” (DI; 3-12-02, 31)

Dicho de otro modo, quizá para impartir algunas asignaturas de forma específica sea necesario un talante personal. A lo largo del curso me he hecho algunas cuestiones al respecto sobre la persona/personalidad que se dedique a la docencia universitaria.

“[...] ¿cómo debe de ser la persona que se dedica a la docencia y más concretamente a la docencia universitaria? ¿qué debe aportar a su alumnado? ¿cómo debe comportarse? ¿qué conocimientos o formación debe tener? ¿cuánto compromiso personal debe asumir? ¿cuánta implicación emocional? ¿cuánto interés debe tener por aquello que enseña? ¿Existe la excelencia en la docencia? Si es así ¿qué es y en qué consiste? Si es así ¿a qué distancia estoy yo, cuánto de lejos/cerca me encuentro?” (DI; 17-01-03, 42)

Con respecto a la enseñanza universitaria, me hago eco del papel de andamiaje que, tal como propone Bruner, deberíamos tener. Así, entiendo que deberíamos ayudar al alumnado a descubrir la pasión por el conocimiento, acompañándoles al principio en su camino hasta que puedan transitarlo con sus propios recursos; fomentar la capacidad para establecer relaciones en los fenómenos del conocimiento para que lo ordenen y lo organicen; y promover, en consecuencia, la elaboración de síntesis novedosas y creadoras.

“: [...] dar los apoyos necesarios para que el alumnado comience la pasión del conocimiento e ir retirándoles poco a poco según vayan desarrollando sus propios apoyos

: fomentar un pensamiento universal, capaz de relacionar las cosas en apariencia dispersas y de ir más allá a buscar cosas nuevas para ir completando el puzzle del conocimiento de una forma organizada y ordenada

: dicho de otro modo promover la capacidad de analizar y desmenuzar las cosas que nos rodean y de generar síntesis novedosas y creadoras.” (DI; 17-11-02, 22)

Una de las cosas que no debemos olvidar, y que no olvido, es la faceta interpersonal de nuestra profesión, ni debemos evitar hacernos preguntas al

respecto, cosa que de ningún modo evito. Tampoco el espacio físico ni psicológico, en el que poder negociar significados, son cosas baladíes.

Quizá, pese a todos los esfuerzos encaminados a eliminar o, cuando menos, minimizar las ASIMETRÍAS propias de los diferentes papeles – docente/alumnado-, esta relación es una de las que me resultan más difíciles de subvertir. Y, aunque en alguna ocasión me invada la ilusión de estar cerca de conseguirlo, la costumbre, la inercia o la tarea de evaluación, específica de la función docente, se hacen presentes obstaculizando las posibilidades de relación de igualdad. Y, aunque haya definido la asignatura como democrática, quizá, romper la relación profesora-alumnas/os sea complejo y una tarea inconclusa; quizá, sea una tarea imposible.

“[...] [Creo que hasta el final no han perdido el papel de alumnas/os. Tal vez sea porque yo no he perdido el de profesora. [...].” (DI; 23-01-03, 44)

Otro modo de entender la asimetría es la forma diferente en que tratamos a los alumnos frente a las alumnas. A pesar de mi concienciación y de mis esfuerzos por superar cualquier trato diferencial a alumnas y alumnos he descubierto que les doy en más ocasiones la palabra a los alumnos (Ver conclusiones del capítulo de las resistencias del alumnado), les dedico más tiempo y, como se deduce del diario, los valoro más. Este descubrimiento ha sido posible gracias a este trabajo de tesis, porque, como “todo el mundo” yo “creía” que no hacía distinción entre las alumnas y los alumnos, o que las hacía menos. Este hecho lo he ido descubriendo paulatinamente, tal y como recojo en las anotaciones del diario, y me suscita un tema a reflexionar y a estudiar:

“Estoy transcribiendo las cintas del viernes y me doy cuenta de que a Rodrigo le valoro y le digo expresiones de valoración que me parece que no les digo a las mujeres. Pero ahora no soy capaz de saberlo y me propongo hacerlo como parte de la tarea y del estudio: cuánto de diferentes son las expresiones de valoración que hacemos como docentes a hombres y a mujeres. Ya me he dado cuenta en otras ocasiones que es verdad que los chicos acaparan más mi atención que las alumnas, he tenido esa impresión, o la he hecho consciente, después de leer estudios que dicen que miramos más a los alumnos y les tenemos más en cuenta. Si es verdad que ya me había dado cuenta, ahora es un momento privilegiado para estudiarlo. Incluso yo, que tengo muy

en mente mis expresiones y el lenguaje, sin embargo, a nivel inconsciente les dedico más esfuerzo a los varones. Tarea que me pongo: estudiar las expresiones de reconocimiento y de aliento que les prodigo⁶⁸.” (DI, 24-11-02, p. 27)

Las relaciones entre profesorado y alumnado son relaciones humanas y, como tales, sujetas a reglas. En este caso, rigen las relativas a lo académico. Si bien es cierto que los reglamentos sobre los derechos y deberes del profesorado y los del alumnado regulan nuestras relaciones, existe cierta flexibilidad a la hora de materializar el articulado. También lo es que hay reglas no escritas, pero son “vox populis”. Algunas a las que hago referencia tienen que ver con las relaciones entre el alumnado y el profesorado: respeto mutuo, amistades, afectos, lugares adecuados para las distintas actividades (aula, despacho), tiempos destinados a las diferentes tareas (docencia, tutorías).

Por lo que respecta a los ESPACIOS, podemos caer en una especie de trampa, al crear la “ficción” de lugares –físico y mental- de iguales oportunidades de participación. El círculo –mesas y sillas configurando esta forma- como metáfora de relación plena, corre el riesgo de disolverse cuando nos inclinamos a relacionarnos con aquellas personas con las que coincidimos en el campo perceptivo. Porque, la verdad es que nos relacionamos más e invitamos, mediante todo tipo de lenguajes gestuales, a la participación a las personas que tenemos de frente y con las que mantenemos un contacto visual. Reflexionar a lo largo de este tiempo sobre mi propia actuación docente, me ha permitido descubrir y darme cuenta de que había sucumbido a esta dinámica de relación y, en consecuencia, después de tomar conciencia, tratar de evitarla, cambiando, sistemáticamente, el lugar en el que cada cual nos sentábamos.

Por lo que respecta al ESPACIO MENTAL, a pesar de la convicción de que el alumnado tiene su sabiduría, como he dicho más arriba, tengo dudas sobre si se negocian significados democráticos. Es decir, puede ser que sea la mente organizada y organizadora de la docente quien propone y plantea

⁶⁸ subrayado en el diario.

significados que, más que ser negociados, han de ser aceptados, porque, en realidad, se trataría de conducir la mente del alumnado, en este caso, a mi espacio mental previamente organizado. Si bien es verdad que mi propio espacio mental se ha modificado por intermediación de su propia influencia y, en este sentido, sí que se han negociado los significados, porque nos ha servido para comprender las realidades conceptuales.

A lo largo del desarrollo de la asignatura se ha producido una amalgama de EMOCIONES. El espectro de las mismas ha sido amplio, desde el desconcierto hasta el entusiasmo. Ha sido un proceso emocional complejo, tanto como complejo ha sido el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el mundo afectivo forma parte constitutiva de los seres humanos y está implicado en las relaciones humanas -incluidas las relaciones en el contexto educativo-, y, como reconoce Colom Bauzá (2007, 243), la transmisión del conocimiento no se puede realizar al margen de lo afectivo, considerando que cognición y emoción son la base de la inteligencia. Además, al ser una parcela reivindicada por las feministas, he considerado de fundamental importancia incluirlas en este trabajo. A veces me parecen una forma de descubrirme, pues no he escatimado en su consideración, pero he estimado necesario recoger estos movimientos emocionales pues son corrientes subterráneas que han motivado muchas de las actuaciones, incluida la de realizar la tesis.

Cometer errores y darme cuenta de ellos o, por lo menos, valorarlo así, como error, me produce cierta sensación de **desconcierto**. Quizá no sea cierto todo lo que me cuestiono, pero su verdad radica en que para mí sí lo es. En este caso, no dar una buena explicación o no hacer una exposición nítida de los contenidos, que me parecen fundamentales para que las personas nos entendamos, me disgusta.

“Me doy cuenta de que aunque yo lo tengo muy claro, y normalmente creo que se me entiende, lo explico de una manera poco clara. Para mí es un descubrimiento doloroso porque me gustan las cosas claras y precisas y a todo el mundo le pido claridad y precisión porque yo pensaba que así era: clara y precisa [...]. No sé si exagero en

negativo, creo que me han entendido, pero es el sentimiento que me queda después del trabajo.” (DI; 24-10-02, 9)

Cuestiones personales pueden generar situaciones de **malestar**, sobre todo cuando éstas se relacionan con el trabajo. En ese caso podemos decir que lo de fuera se introduce en el aula. Así que, la asignatura tiene una doble dirección: sale del aula, pero también, lo sucedido en entornos externos, afecta la marcha del trabajo en el interior. Es decir, como lo pronostica Bronfenbrenner (1987) y sus contextos de desarrollo. Parte de las emociones generadas en el aula tienen su origen fuera de ella y se ponen en juego cuando conectan con algún acontecimiento que se está produciendo en un momento dado. Esta situación se favorece en asignaturas como ésta, más personales y horizontales; de tal forma que, como se puede leer en el diario, las reacciones pueden provenir de la falta de distancia emocional. Desde luego, esto no es, necesariamente, negativo, pese a ser algo que pueda ser cuestionado. Es un ejemplo de cómo lo que pasa dentro del aula conecta con emociones previas.

“[...] Toda la culpa se la he estado echando a él [a Carlos] pero quizá yo no he sabido resolver la situación de manera adecuada. Debería de revisar la transcripción de la cinta y analizarla con detenimiento en la “distancia emocional” porque yo creo que lo que me movió a reaccionar como lo hice y a culpar a Carlos de la ruptura de la clase fueron mis propias concepciones de las cosas “mi emoción” puesta en evidencia por este alumno [...].” (DI; 3-11-02, 15)

Expresión de **entusiasmo** ante los avances de la asignatura y ante la comprensión de la importancia de hacer la tesis. Cuando se tiene la sensación de que las cosas siguen el curso previsto, cuando se tiene la certeza de estar controlando el proceso de conocimiento y de estar comprendiendo su ocurrencia, embarga una cierta emoción de plenitud por el trabajo bien hecho. La comprensión de los progresos en el desarrollo de la asignatura genera esa tranquilidad.

“Al final me he sentido bien porque me doy cuenta del progreso y de los cambios que se están produciendo y eso me hace pensar que es posible, que mi empeño tiene resultados y que quizá no le importa a nadie, o que esto no vea la luz, pero ¿cuántas personas anónimas están promoviendo cambios?” (DI; 10-01-03, 40)

Comenzar un trabajo de investigación, la tesis para ser exacta, desencadena el entusiasmo por los descubrimientos a realizar. También cierto tedio, por lo largo del proceso. Finalmente, surgen numerosas preguntas sobre la utilidad de todo el esfuerzo invertido. Quizá no siempre sea este el orden, pero se hacen evidentes en algún momento de la dilatada obra. Cuando el camino hacia la aventura se hace nítido y claro me entusiasmo. Mas la soledad de este empeño puede hacer que me cuestione su interés científico y social. Hacer partícipe a otras personas de este trabajo sirve para situarme de nuevo, puesto que las aportaciones que me hacen son fructíferas. Por otra parte, se produce una retroalimentación de emociones. Éstas se contagian, se expanden y hacen avanzar la tarea, al valorar las energías invertidas y anticipar sus resultados.

“Fue también muy fructífera [una conversación con Gemma] porque me permite hablar del trabajo que estoy haciendo. Al principio no se lo decía a nadie porque me parecía algo que no iba a importarle a nadie, como que era un tema que solo a mí me interesaba; pero cuando se lo cuento a la gente y veo que se entusiasman, que les parece muy interesante, quizá porque yo lo cuento entusiasmada y no hago sino transmitir mi emoción, me motivo y me motivan a seguir y a pensar que tal vez tenga más trascendencia que responder a mi interés muy particular.” (DI; 3-12-02, 31)

Saber que el alumnado acude a las clases porque le interesa la asignatura, las aportaciones de la profesora o la metodología docente produce satisfacción. Quizá, que el alumnado acuda por esos intereses, sea el reto que hemos de proponernos como docentes. En caso contrario, preguntarnos por las razones que les hacen abandonar. En ambos casos, reflexionar sobre los componentes de sus motivaciones puede convertirse en materia de interés docente. Que el alumnado reconozca abiertamente esas motivaciones, llena de orgullo a la profesora, pero sobre todo, y de forma extraordinaria, muestra la clase de persona que puebla las aulas. En este caso Rodrigo avisa que no vendría a clase, aunque, como ya sabemos, finalmente sí acudió.

“La verdad es que me ha gustado oír que una de las razones tenía que ver con la asignatura, por mí y por él. Qué duda cabe que mi ego crece, pero qué duda cabe que

semejante decisión dice mucho de él Además me parece que está haciendo contribuciones muy sinceras y comprometidas.” (DI; 13-12-02, 33)

No todo lo que pasa en el aula es tensión, crispación o enfrentamientos, también ha habido lugar para la relajación. La vida cotidiana dentro de las aulas, la normalidad del día a día, habituarnos a los objetos, al aula y a su disposición, todo ello engendra la sensación de la necesaria **serenidad** para continuar.

“Hoy me siento relajada, tranquila. Menos ansiosa, aunque me sigue preocupando que esté la grabadora y aunque la ausencia de Carlos me resulta dolorosa, siento que voy tomando las riendas de la asignatura, siento que va encajando en su transcurso, siento que la estoy haciendo mía y siento que empieza a cuajar.

¿Puede ser que la ausencia de Carlos nos relaje?” (DI; 8-11-02, 18)

En pocas ocasiones, aunque ya cada vez más, se tiene la oportunidad de escuchar el impacto que sobre la capacidad de aprender tiene creer en las cosas que haces. Pero una alta implicación emocional puede “empujar” al alumnado hacia su propio aprendizaje. Confiar en el potencial de formación del alumnado actúa de propulsor de su aprendizaje. La emoción, tanto de la persona que actúa de docente, como de las que hacen de alumnado, sirve como **promotora de conocimiento**. Quizá la ósmosis de emociones potencia la confianza en las aptitudes de quien se enfrenta a la tarea de aprender.

“Pasión y emoción por aprender y como motor de nuevos conocimientos. Quizá la capacidad de “creer” en lo que haces, quizá la pasión que pones en tu labor, quizá la confianza en que las personas van a poder despegar y aprender a volar como la gaviota de Sepúlveda⁶⁹, sea lo que impregna la tarea docente de esa “bondad” y sea lo que pueda ser valorado, lo que te –o sea a mí- sea valorado. Y en consecuencia la capacidad de entrega a quien acepta ser guiado por ti –o sea por mí. El “amor” por lo que haces.” (DI; 17-11-02, 22)

Conocernos, como me ha permitido conocerme la realización de este trabajo, me pone en camino de comprender, como dice Coetzee, cuál es mi lugar en el mundo, tras haber aprendido profundas lecciones.

⁶⁹ SEPÚLVEDA (1996).

5. CONSIDERACIONES FINALES Y

PERSPECTIVAS

- Respecto a *si existen realmente discriminaciones o trato asimétrico hacia las mujeres en nuestra sociedad y en ese caso, dónde están*, así como el interés por saber *qué pasa en la Universidad de Burgos*, contexto en el cual se ha desarrollado este trabajo y que encajan en el primer bloque de interrogantes:

Empezaré por decir, como ya he apuntado en su momento, que tanto las alumnas como las profesoras en la UBU, contexto de la investigación, padecemos segregaciones de diferentes tipos (horizontal, vertical, económica, estructural, techo de cristal). Estas segregaciones y asimetrías no hacen sino reproducir el entramado androcéntrico del contexto social que nos incluye y que dificulta nuestra promoción profesional y personal pues nos impide acceder a las categorías laborales más elevadas en la misma proporción que los hombres. Como se aprecia, responde bien a la idea de discriminación trabajada en esta tesis (Izquierdo, 2001) y que recuerdo: preferencia por uno u otro sexo para determinadas actividades.

La discriminación también la he trabajado a partir del análisis de la comprensión que el alumnado posee sobre los malos tratos, tema emergente que ha preocupado. El ejercicio de la violencia hacia las mujeres no es sino un ejemplo de pretensión de dominación, lo que deja a las mujeres en una situación de indefensión y en inferioridad de condiciones, extremas en este caso. También responde a otra de las ideas de discriminación trabajada (Sau, 2004): consideración de los varones como superiores a las mujeres, quienes quedan en situación de inferioridad.

- Respecto a la pregunta *¿Qué conocimientos previos sobre la temática de género tiene el alumnado cuando accede a las aulas?*, que se inserta en el segundo bloque de preguntas de investigación y que se relaciona con el siguiente objetivo: *Conocer las ideas previas que posee el alumnado universitario acerca del género:*

Hay diferencias entre las mujeres y los hombres: la mayoría de las alumnas participan más de teorías de carácter social mientras que los alumnos sustentan teorías de corte biologicista.

Crean que ha habido cambios, que su generación es diferente de la de sus progenitores, aunque no saben bien en qué han consistido esos cambios. Entienden que familia, medios de comunicación y escuela son contextos que sustentan diferencias pero que, en definitiva, también pueden servir para promover el cambio, como dicen: si nosotras cambiamos, nuestras hijas nos verán a nosotras y cambiarán (Luisa)⁷⁰ Es decir, toman a sus predecesoras como punto de referencia para situarse, como apuntan Fernández Villanueva y otras (2003, 363), y a su “Antes frente al Ahora” le añaden el futuro que sus propuestas pueden producir en las generaciones venideras.

Tienen claro que legalmente ha habido cambios, que gozamos de iguales derechos las mujeres que los hombres, pero que las mentalidades son difíciles de cambiar, tanto las de ellas como las de ellos. Porque en definitiva piensan que la sociedad sostiene esas formas de comportarse y de ser diferentes, como acabo de afirmar, a través de los medios de comunicación, de lo que pasa en casa y de la educación.

Reconocen que ahora las mujeres están mejor formadas e informadas y que el proceso es irreversible, pero que la responsabilidad del cambio la tienen ellas y que este está en sus manos. Las mujeres habrían asumido la responsabilidad del cambio después de que tomaran conciencia de la

⁷⁰ [...] si por ejemplo mi generación aprende,... digámoslo, la igualdad y todo esto, yo a mis hijos se lo diré y se irá pasando de generación en generación [...].” (TC; Luisa, 07-10-02, p. 276)

precariedad de su situación y de la necesidad de cambiarla, porque son quienes realmente están perjudicadas y que si los hombres cambian lo harán a remolque de las mujeres, como también sostienen Subirats (2001b) y del Valle y otros (2002). Por otra parte piensan que el cambio en los hombres no está exento de dificultades dado que supone una pérdida de poder para ellos.

Se hace necesaria la impartición de asignaturas relacionadas con estas temáticas para propiciar el desarrollo del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y determinar que si bien la biología es la que es, no es indicativo de ningún tipo de restricción laboral, social o educativa para ninguno de los dos sexos.

- Respecto a la pregunta *¿Cuáles son las razones que hacen que elijan una asignatura como esta?*, inscrita en el tercer bloque de preguntas de investigación.

Han elegido esta asignatura fundamentalmente por la experiencia previa que han tenido con otras asignaturas de Psicología cursadas en las carreras de las que proceden ya que, como he dicho a lo largo del trabajo, Pedagogía es una carrera de segundo ciclo. Anticipan los buenos resultados que obtuvieron en su momento. Poco saben del género porque, en realidad, formalmente no han tenido acceso a su estudio. La curiosidad es otro motivo de acción, en este caso, lleva a la elección de una asignatura.

Considero importante que se propongan asignaturas donde poder abordar temas relacionados con el género y que los conozcan porque si no, estaremos contribuyendo a seguir manteniendo estereotipos y prejuicios que no son sino creencias no basadas en los conocimientos, ocultando e invisibilizando la realidad de las mujeres, lo que nos llevaría a seguir sin cuestionar la estructura social patriarcal sustentadora de diferencias.

- Atendiendo a la pregunta de investigación del tercer bloque: *¿Qué esperan de ella* (de la asignatura)?

En relación con la Psicología esperan alcanzar conocimientos relativos a los comportamientos humanos: los propios y los de las otras personas.

Esperan, además, llegar a saber cuáles son las semejanzas y las diferencias entre hombres y mujeres y vencer los prejuicios así como superar algunos mitos. También esperan profundizar en algunos temas que son actualidad: malos tratos, mundo laboral.

Una vez que estén en posesión de los conocimientos podrán resolver las dudas, generar ideas propias y encontrar argumentos para defenderlas.

- Pretendiendo contestar a otra de las preguntas que conforman el tercer bloque *¿Qué se puede hacer para concienciar a las personas para promover el cambio?*, he de decir que a lo largo de este trabajo creo haber dejado constancia de que una asignatura centrada en temas de género como esta es uno de los modos de concienciar de forma efectiva y responsable. *¿Por qué?* Porque se lleva a cabo desde una metodología no tradicional. Porque se da importancia al intercambio de experiencias propias. Porque se les facilita encontrarse con las realidades por sí mismas/as y analizarlas de forma crítica. Y porque se prima la participación y se da voz a todas las personas que participan del seminario, construyendo un discurso a base del encuentro entre sus diálogos. Se les abre, así, el camino al empoderamiento, del que hablan las pedagogías críticas.

- Claro que el camino no es fácil, como demuestran las resistencias que se han producido a lo largo de este curso. Por eso la respuesta a la pregunta del tercer bloque, *¿Podemos las personas cambiar nuestras concepciones con relación a las asimetrías de género sin oponer resistencias?*, es negativa. El cambio asusta y el conocimiento que entronca con nuestras emociones, que cuestiona los pilares –no reflexionados- de los conocimientos “oficiales” actúa

como revulsivo. Esta provocación no siempre es negativa, pero puede llegar a ser tan contundente que lleve al abandono, como el que se ha producido en mi clase. Los abandonos privan de la posibilidad de intervenir y generar nuevos cambios, por lo que es necesario encontrar el ritmo que permita al alumnado ir aceptando paulatinamente que las realidades las construimos entre todas/os, que no existen al margen de nuestra propia actuación sobre ellas y que podemos continuar con los discursos establecidos, pero que... también podemos cambiarlos.

- Me voy a centrar en el último bloque de preguntas. Algunas ya se han ido respondiendo implícitamente en el desarrollo de estas consideraciones. Es posible dotar de recursos al alumnado para que continúen el arte de la docencia. El alumnado ha puesto como ejemplo de lo *que se podría hacer y de cómo* lo que ha sido la metodología y los trabajos prácticos llevados a cabo en la asignatura *Psicología del Género*. Por lo que poco más puedo añadir, salvo insistir en la pertinencia y en la necesidad de este tipo de materias, no solo porque la ley así nos lo exija en el nuevo espacio europeo, sino porque he demostrado que es posible incluir valores de igualdad y competencias para lograrlo.

- Para terminar esta parte de conclusiones debo hablar de mí. Creo, como ha quedado analizado en el capítulo correspondiente, que *no es posible no incurrir en contradicciones personales en el proceso de educar*, con lo que doy respuesta a la última pregunta. Al fin y al cabo, mi persona y con ella mi vida y mis experiencias, mi ser mujer, las instituciones a las que represento, el discurso asumido por el alumnado y la sociedad en la que nos ha tocado vivir entran en auténticos conflictos, como ha quedado claro.

Y ENTONCES, ¿QUÉ?

De este trabajo surge la necesidad de:

- Dar relevancia a grupos de discusión pequeños en los cuales las personas se enfrenten a sus propias experiencias discriminatorias y en donde se aventuren prácticas de cambio. Es posible en las nuevas materias del espacio europeo de educación superior puesto que permiten grupos de trabajo reducidos.

- Valorar la importancia de hablar desde la experiencia, y escuchar otras experiencias. Lo que una persona ha hecho para dar respuesta a esas inquietudes puede servir de modelo para que otras personas que escuchan puedan desarrollar sus propias estrategias de actuación. Tiene cabida en las materias de diseño europeo a través del impulso a metodologías en las cuales el alumnado asuma su responsabilidad de aprendizaje.

- Reconocer que entre el alumnado existen resistencias que les impiden reconocer la situación de desventaja de las mujeres y cuestionarla, porque permitirá planificar un proceso de trabajo de acercamientos sucesivos. Realizable a través de las tutorías, de los seminarios y de los grupos pequeños de trabajo.

- Reconocer las resistencias y los prejuicios del profesorado, porque se dará el primer paso para no transmitirlos a través del currículo oculto. Es factible dado que el profesorado ha de realizar un trabajo coordinado en las nuevas titulaciones. En esta tarea de coordinación pueden asumirse reflexiones conjuntas sobre la igualdad entre hombres y mujeres y puede ser el contexto para cuestionar el conocimiento construido de tal modo que podamos incorporar otros modos de concebir la ciencia.

- Reconocer las aportaciones de las mujeres al desarrollo de las relaciones interpersonales, del conocimiento, de la ciencia, de las sociedades, porque si desde los contextos académicos comenzamos a valorarlas, las universidades serán verdaderamente democráticas al acoger en sus “recintos del saber” TODAS las aportaciones de todas las personas y se hará más difícil sostener que una parte de la humanidad vale más o menos que la otra. Se incorporaría así sin timidez el principio general que garantiza la real igualdad entre mujeres y hombres legalmente establecido en el artículo 3.5 a) del RD 1393/2007, de 29 de octubre.

- Plantear nuevas investigaciones sobre la emoción y su papel no solo en el conocimiento sino en la evaluación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tener en cuenta este aspecto sería reivindicar algunas de las preocupaciones feministas.

En definitiva, con asignaturas como esta se abriría el camino para dar respuesta al primero y al cuarto objetivos estratégicos del Eje 4, de la Educación, establecido en el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011), concretándose en las actuaciones 1.3 y 4.2:

“Objetivo 1: Promover que el profesorado y quienes trabajan en la enseñanza reciban la formación adecuada, tanto inicial como continua, en coeducación, prevención de violencia de género e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Actuación 1.3 Promover la formación del personal docente mediante cursos específicos de coeducación, prevención de la violencia de género e igualdad.”

“Objetivo 4: Prevenir y actuar contra la violencia de género en todos los tramos de la educación.

Actuación 4.2 Elaborar y desarrollar propuestas pedagógicas para la prevención de la violencia contra las mujeres, que incorporen modelos de convivencia desde la perspectiva de género en contextos diversos, métodos de resolución de conflictos de forma pacífica, y el respeto a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.”

330 Tesis doctoral

Con una tesis como esta se empiezan a trabajar los objetivos estratégicos tercero y quinto del Eje 6, sobre el Conocimiento, que articula el mismo plan, incidiendo en las actuaciones 3.1 y 5.1:

“Objetivo 3: Fomentar el conocimiento desde la perspectiva feminista, de las mujeres y del género.

Actuación 3.1 Fomentar la realización de estudios e investigaciones con perspectiva de género.”

“Objetivo 5: Impulsar la igualdad de oportunidades en la Universidad.

Actuación 5.1. Apoyar la realización de estudios sobre la presencia de las mujeres en los distintos niveles de la Universidad: profesorado, personal investigador, personal de administración y servicios y alumnado.”

COMO UNA TESIS NO ES

Un trabajo acabado, cerrado e inamovible, sino un proceso de aprendizaje

DIRÉ

Que he aprendido y que sigo aprendiendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKER, Sandra (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- AGIRRE, Ana (2002). Orientar para la igualdad, orientar desde la diferencia. En Ana GONZÁLEZ y Carlos LOMAS (Coords.), *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, (pp.183-192). Barcelona: Graó.
- AGUSTÍN, Mercedes (1999). El feminismo independiente: un recorrido teórico a través de sus encuentros. En María José JIMÉNEZ TOMÉ (Coord.), *Pensamiento, imagen, identidad: a la búsqueda de la definición de género*, (pp. 83-98). Málaga: Universidad de Málaga.
- ALARIO, Ana Isabel; ANGUITA, Rocío y VARGAS, Ángela (2007). Las mujeres en la Universidad de Valladolid: radiografía de una desigualdad. En Gloria ARENAS; María José GÓMEZ GONZÁLEZ y Encarnación JURADO (Coord.), *Pensando la Educación desde las mujeres*, (pp. 91-110). Málaga: Universidad de Málaga.
- ALARIO, Milagros y SANTO TOMÁS, Magdalena (2003). El alumnado, ¿hacia una universidad feminizada? En Rocío ANGUITA (Coord.), *Las mujeres en la universidad de Valladolid*, (pp. 142-182). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- ALARIO, Teresa y GARCÍA COLMENARES, Carmen (2003). Las académicas: mujeres en un mundo de hombres. En Rocío ANGUITA (Coord.), *Las mujeres en la Universidad de Valladolid: aspiraciones y realidad profesional*, (pp. 69-141). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- ALBERDI, Cristina (2000). Ser feminista. Pioneras del cambio. En Laura FREIXAS (Ed.), *Ser mujer*, (pp. 201-224). Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

ALONSO SÁNCHEZ, M^a José (2001). Mujeres y carrera académica: una revisión teórica. En María Antonia GARCÍA DE LEÓN y Marisa GARCÍA DE CORTÁZAR, *Las académicas (Profesorado universitario y género)*, (pp. 63-100). Madrid: Instituto de la Mujer.

ANECA. *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (Grado y Máster)*.

http://www.aneca.es/active/docs/verifica_guia_gradoymaster_080218.pdf.
9/06/08.

ANECA. *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales (Grado y Máster)*.

http://www.aneca.es/active/docs/verifica_protocoloyplantilla_gradomaster_080218.pdf 9/06/08.

ANECA. *Libro blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Vol 1*.

http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf.
15/03/05.

ANGUERA, M^a Teresa (1986). Investigación cualitativa. *Educación*, 10, pp. 23-50.

ANGUERA, M^a Teresa (1995). Metodología cualitativa. En María Teresa ANGUERA y otros. *Métodos de investigación en Psicología*, (pp. 513-522). Madrid: Síntesis.

ANGUITA, Rocío (Coord.) (2003). *Las mujeres en la universidad de Valladolid*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

ARAUJO, Helena Costa y MAGALHAES, María José (2001). *Retazos de vidas: perspectivas biográficas, profesoras y ciudadanía*. Lisboa: Comisión para la igualdad y para los derechos de las mujeres. Colección: Cuadernos de Coeducacao.

ARAUJO, Helena Costa; MAGALHAES, María José y FONSECA, Laura (2000). Interrogando as metodologías qualitativas na sua contrubuição para o campo educativo e de estudos sobre as mulheres. En *Coeducar para uma*

Sociedade Inclusiva. Actas do Seminario Internacional, (pp. 133-146). Lisboa: Comisión para la igualdad y para los derechos de las mujeres.

ARENAS, Gloria (2006). *Triunfantes perdedores. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.

ARRANZ, Fátima (2006). De la uniformidad a la diversidad reivindicativa: una introducción a la teoría feminista. En Paloma ROMÁN y Jaime FERRI (Eds.), *Los movimientos sociales. Conciencia y acción de una sociedad politizada*, (pp. 137-157). Madrid: Consejo de la Juventud de España. En <http://www.nodo50.org/fedevercinos.valladolid/IMG/pdf/Movsoc.pdf//07/07/06>.

ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. (1994). Ethnography and participant observation. En N. DENZIN y Y. LINCOLN (Eds), *Handbook of qualitative reserch*, (pp. 248-261). Thousand Oaks. CA: Sage.

AUDEM. http://www.audem.com/audem_frame4.htm 6/02/03.

BALLARÍN, Pilar (1994). Los estudios de las mujeres en las Universidades Españolas. En Julio RUIZ BERRIO (Ed.), *Educación y Marginación social. Homenaje a Concepción Arenal en su centenario*, (pp. 97-105). Madrid: Universidad Complutense.

BALLARÍN, Pilar; GALLEGO, Teresa y MARTÍNEZ BENLLOCH, Isabel (1995). *Los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas 1975-1991. Libro Blanco*. Madrid: Instituto de la Mujer.

BARBERÁ, Esther (1982). La diferenciación masculino-femenino: Un mito y una realidad. En *Estudios de Psicología*, 10, pp. 11-125.

BARBERÁ, Esther (1991). Análisis de los estereotipos de género. *Investigaciones Psicológicas*, 9, pp. 145-165.

BARBERÁ, Esther (1998a). Estereotipos de género: construcción de las imágenes de las mujeres y los varones: En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Género y sociedad*, (pp. 177-206). Madrid: Pirámide.

- BARBERÁ, Esther (1998b). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel.
- BARBERÁ, Esther (2004). Perspectiva socio-cognitiva: estereotipos y esquemas de género. En Esther BARBERÁ e Isabel MARTÍNEZ BENLLOCH (Coords.), *Psicología y género*, (pp. 55-80). Madrid: Pearson Educación. S.A.
- BARBERÁ, Esther (2007). Los estereotipos de género, diversidad y posiciones de poder. En Gloria ARENAS; María José GÓMEZ GONZÁLEZ y Encarnación JURADO (Coord.), *Pensando la Educación desde las mujeres*, (pp. 13-36). Málaga: Universidad de Málaga.
- BEAUVOIR, Simone (1949/2000). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- BIRULÉS, Fina (1992) (comp.). *Filosofía y género. Identidades femeninas*. Pamplona: Pamiela.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- BONAL, Xavier (2001). *De la escuela mixta a la coeducación: una estrategia*. http://www.uv.mx/dei/P_formacion/Diversidad_2001/Bonal.htm 06/06/03.
- BONAL, Xavier y RAMBLA, Xavier (2001). El cambio ideológico y la colaboración docente. En Amparo TOMÉ y Xavier RAMBLA (Eds.), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, (pp. 113-128). Madrid: UAB. Síntesis.
- BONILLA, Amparo (1998). Los roles de género. En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Género y sociedad*, (pp. 141-176). Madrid: Pirámide.
- BONILLA, Amparo (2004). El enfoque diferencial en el estudio del sistema sexo/género. En Esther BARBERÁ e Isabel MARTÍNEZ BENLLOCH (Coords.), *Psicología y género*, (pp. 3-34). Madrid: Pearson Educación. S.A.

- BONILLA, Amparo y MARTÍNEZ BENLLOCH, Isabel (2000). Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo. En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología*, (pp. 135-175). Madrid: Pirámide.
- BOSCH, Esperanza y FERRER, Victoria (2000). La violencia de género: de cuestión privada a problema social. *Intervención Psicosocial*, Vol. 9, Nº 1, pp. 7-19.
- BOSCH, Esperanza y FERRER, Victoria (2002a). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Madrid: Cátedra. Colección feminismos.
- BOSCH, Esperanza y FERRER, Victoria (2002b). El feminismo académico y su difusión social: nuestra experiencia desde la Universidad de las Islas Baleares. En S. CAPORALE; O. FUENTES; C. MAÑAS; N. MONTESINOS y M^a.T. RUIZ CANTERO (Eds.), *La difusión del conocimiento en los estudios de las mujeres. Dinámica y estrategias de poder y ciudadanía*, (pp. 213-231). Actas del II Congreso Internacional de AUDEM, Edición electrónica. www.espagrafic.com.
- BOSCH, Esperanza y FERRER, Victoria (2006). Las cifras del horror. *El Periódico Feminista*.
http://www.mujeresenred.net/print.php3?id_article=723. 8/09/06.
- BOSCH, Esperanza; FERRER, Victoria y GILLI, Margarita (1999). *Historia de la misoginia*. Barcelona: Anthropos. Universidad de las Islas Baleares.
- BOSCH, Esperanza; FERRER, Victoria; RIERA, Teresa y ALBERDI CASTELL, Rosamaría (2003a). *Feminismo en las aulas*. Palma: Universidad de las Islas Baleares.
- BOSCH, Esperanza; FERRER, Victoria; RIERA, Teresa y ALBERDI CASTELL, Rosamaría. Feminismo social y feminismo académico. *Mujeres en Red*.
<http://www.nodo50.org/mujeresred/feminismo-ebvf.html> 06/02/03b.

- BOXER, Marylin (1998). Para y sobre las mujeres: la teoría y la práctica de los estudios de las mujeres en los Estados Unidos. En Marysa NAVARRO y Catherine STIMPSON, *¿Qué son los estudios de las mujeres?*, (pp. 75-126). México: Fondo de Cultura Económico.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BRULLET, Cristina (1996). Prácticas de crianza e identidades parentales. En VVAA. *Sociología de las relaciones de género*, (pp. 45-65). Madrid: MTAS. Instituto de la Mujer.
- BRUNER, Jerome (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.
- BRUNER, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- BURIN, Mabel (1998a). Estudios de género. Reseña histórica. En Mabel BURIN e Irene MELER, *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, (pp. 19-29). Buenos Aires: Piados.
- BURIN, Mabel (1998b). Ámbito familiar y construcción del género. En Mabel BURIN e Irene MELER, *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, (pp. 71-86). Buenos Aires: Piados.
- BURIN, Mabel (1998c). La familia y las instituciones educativas. Sus relaciones desde una perspectiva de género. En Mabel BURIN e Irene MELER, *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, (pp. 287-301). Buenos Aires: Piados.
- CABELLO, M^a Josefa (2003). Imaginar e instituir la educación globalizada. En Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación*, (pp. 35-55). Barcelona: Graó.
- CABRUJA, Teresa (1996). Posmodernidad y subjetividad: construcciones discursivas y relaciones de poder. En Ángel Juan GORDO LÓPEZ y José

Luís LINAZA, *Psicologías, discursos y poder (PDP)*, (pp. 373-389). Madrid: Aprendizaje Visor.

CABRUJA, Teresa (2003). Cultura, género y educación: la construcción de la alteridad. http://www.uv.mx7dei/P_formación/Diversidad_2001/Cabruja.htm 10/07/03.

CALA, Jesús y TRIGO, Eva (2004). Metodología y procedimientos de análisis. En Esther BARBERÁ e Isabel MARTÍNEZ BENLLOCH (Coord.), *Psicología y género*, (pp. 81-106). Madrid: Pearson Educación S.A.

CARRERA, Isabel y VIÑUELA, Laura (2002). Spain. En Gabriela GRIFFIN, *Women's Employment, Women's Studies, and Equal Opportunities 1945-2001*, (pp. 427-469). Netherlands: University of Hull.

CASTRO, Rocío y MORENO, Carmen (1994). Género y desarrollo. En VVAA. *Jornadas Feministas. Juntas y a por todas*, (pp. 273-279). Madrid: Federación de Organizaciones Feministas del Estado Español.

CID, Xose Manuel; DAPÍA, M^a Dolores.; HERAS, Pilar y PAYÁ, Montserrat (2001). Transversalidad de la diversidad en educación. Desigualdad social y de sexo. En Xose Manuel CID; María Dolores DAPÍA; Pilar HERAS y Montserrat PAYÁ, *Valores transversales en la práctica educativa*, (pp. 119-146). Madrid: Síntesis.

CIDE (2002). *El sistema Educativo Español*. <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv2002see/inv2002seees.pdf> 03/10/08.

CIRUJANO, Paula (2001). Perfiles de hombres y mujeres en la Universidad española. En María Antonia GARCÍA DE LEÓN y Marisa GARCÍA DE CORTÁZAR, *Las académicas (Profesorado universitario y género)*, (pp. 223-260). Madrid: Instituto de la Mujer.

CLEMENTE Susana (2006). Breve historia del feminismo. En <http://www.documentaciondigital.net/usu31/Historia%20Feminismo.htm> /05/07/06.

- COBO, Rosa (2002). Género. En Celia AMORÓS (Dir.), *10 palabras clave sobre mujer*, (pp. 55-83). Estella: Verbo divino.
- COETZEE, J. M. (2003). *Desgracia*. Barcelona: Debolsillo.
- COLÁS, M^a Pilar (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En María Ángeles REBOLLO e Inmaculada MERCADO (Coord.), *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad*, (pp. 275-291). Madrid: McGraw-Hill.
- COLE, Michael (1999), *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- COLL, César y SOLÉ, Isabel (1991). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En César COLL; Jesús PALACIOS y Álvaro MARCHESI (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*, (pp. 315-333). Madrid: Alianza.
- COLOM, Juana (2007). La educación en la construcción personal: una perspectiva de género. En Gloria ARENAS; María José GÓMEZ GONZÁLEZ y Encarnación JURADO (Coord.), *Pensando la Educación desde las mujeres*, (pp. 233-245). Málaga: Universidad de Málaga.
- CUBERO, Rosario (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- CUBILLOS, Milton Leonardo (2003). *Significado de la práctica integrada de Psicología de un grupo de estudiantes de la USTA*. http://members.tripod.com/milton_leonardo_c/tesis_practica_integrada/05/06/03.
- DE MIGUEL, Ana (2002). Feminismos. En Celia AMORÓS (Dir.), *10 palabras clave sobre mujer*, (pp. 217-255). Estella: Verbo divino.
- DE VEGA, M. (1983). Sobre el pensamiento científico. *Revista de Investigación Psicológica*. Vol.1, nº 0. Universidad de la Laguna. pp. 9-22.
- DEL VAL, Consuelo y GUTIÉRREZ BRITO, Jesús (2005). *Prácticas para la comprensión de la Realidad Social*. Madrid: McGraw-Hill.

DEL VALLE, Teresa; APAOLAZA, José Miguel; ARBE, Francisca; CUCÓ, Josepa; DÍEZ, Carmen; ESTEBAN; Mari Luz; ETXEBARRIA, Feli y MAQUIEIRA, Virginia (2002). *Modelos emergentes de los sistemas y las relaciones de género*. Madrid: Narcea. Mujeres.

DENZIN, Norman (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*, New York: Editorial Mc Graw Hill.

EISNER, Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.

ELLSWORTH, Elizabeth (1999). ¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica. En Marisa BELAUSTEGUIGOITIA y Araceli MINGO, *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, (pp. 55-88). Méjico: Paidós.

ESPINAR, Eva y RÍOS, José Antonio (2002). *Producción del espacio y desigualdades de género. El ejemplo del campus universitario de Alicante*. Cuadernos de trabajo de investigación, 1. Edición electrónica: Espagrafic. www.espagrafic.com.

ESTUDIO UNIVERSIDAD.

<http://www.tt.mtas.es/periodico/asuntossociales/200108/as20010823.htm>
06/02/03.

ETAN (2001). *Política Científica de la Unión Europea. Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros*. Luxemburgo: Comisión Europea. Dirección General de Investigación.

EVANS, Mary (1998). *Introducción al Pensamiento Feminista Contemporáneo*. Traducción de Rosalía Pereda. Madrid: Minerva. Ediciones.

FEMINARIO DE ALICANTE (1987). *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la Coeducación*. Valencia: Víctor Orenge, Editores.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1997). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. En Mariano

FERNÁNDEZ ENGUITA (Ed.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, (pp. 107-131). Barcelona: Horosi.

FERNÁNDEZ VILLANUEVA, Concepción; DOMÍNGUEZ, Roberto; REVILLA, Juan Carlos; ANAGNOSTOU, Asymina y SANCHO, Miriam (2003). *La igualdad de oportunidades. Los discursos de las mujeres sobre avances, obstáculos y resistencias*. Barcelona: Icaria.

FERNÁNDEZ, Juan (1986). El estado actual de la psicología diferencial de los sexos. En *Informes de Psicología*, 5, pp. 101-112.

FERNÁNDEZ, Juan (1987a). Nuevas perspectivas en el desarrollo de la tipificación sexual y de género. En *Estudios de Psicología*, 32, pp. 47 - 69.

FERNÁNDEZ, Juan (1987b). Posible fundamentación biológica de las principales diferencias según el sexo. En *Estudios de Psicología*, 32, pp. 71 – 93.

FERNÁNDEZ, Juan (1988). Desarrollo sexual y de género: procesos de sexuación y asignación de género. En Juan FERNANDEZ (Coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*, (pp. 25-46). Madrid: Pirámide.

FERNÁNDEZ, Juan (1991a). Introducción: La doble realidad del sexo y del género. *Investigaciones Psicológicas*, 9, pp. 9-18.

FERNÁNDEZ, Juan (1991b). Clarificación terminológica: el sexo, el género y sus derivados. *Investigaciones Psicológicas*, 9, pp. 19-34.

FERNÁNDEZ, Juan (Coord.) (1996). *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.

FERNÁNDEZ, Juan (1998). El posible ámbito de la generología. En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Género y sociedad*, (pp. 19-40). Madrid: Pirámide.

FERNÁNDEZ, Juan (Coord.) (2000). *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología*. Madrid: Pirámide.

FERNÁNDEZ, Juan (2004). Perspectiva evolutiva: identidades y desarrollo de comportamiento según el género. En Esther BARBERÁ e Isabel MARTÍNEZ BENLLOCH (Coords.), *Psicología y género*, (pp. 35-53). Madrid: Pearson Educación. S.A.

FERRER, Victoria y BOSCH, Esperanza (2004). Violencia contra las mujeres. En Esther BARBERÁ e Isabel MARTÍNEZ BENLLOCH (Coords.), *Psicología y género*, (pp. 241-270). Madrid: Pearson Educación, S. A.

FERRER, Victoria y BOSCH, Esperanza (2005). Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género. *Anales de Psicología*. Junio. Año/Vol. 21, número 001 Universidad de Murcia. Murcia, pp. 1-10
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/167/16721101.pdf>. 13/06/08.

FNUAP (Fondo de Población de las Naciones Unidas). *Vivir juntos, en mundos separados*. www.unfpa.org. 03/06/04.

FREIXAS, Anna; SEQUEIROS, Candela y RIVERA, Salomé (2002). La investigación feminista acerca del envejecimiento de las mujeres. Dilemas y resoluciones. En Mercedes ARRIAGA, Víctor Manuel SILVA, Rodrigo BRWNE, Amalia ORTIZ DE ZÁRATE y José Manuel ESTÉVEZ (Ed.), *Entretejiendo Saberes*. Actas de IV Seminario de la Asociación Universitaria de Estudios de Mujeres (AUDEM). CD: Sevilla: Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías. Universidad de Sevilla. ISBN: 84-95454-16-5.

FRESNO, Marisa; GARCÍA DE LEÓN y ÁLVAREZ, M^a Antonia (2002). Género y producción del conocimiento: el caso de las tesis doctorales en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense. En S. CAPORALE; O. FUENTES; C. MAÑAS; N. MONTESINOS y M^a. T. RUIZ (Eds.), *La difusión del conocimiento en los estudios de las mujeres. Dinámica y estrategias de poder y ciudadanía*, (pp. 232-255). Actas del II

Congreso Internacional de AUDEM Edición electrónica.
www.espagrafic.com.

FRIEDAN, Betty (1964/1974). *La Mística de la feminidad*. Madrid: Ediciones Júcar

FUENTES-GUERRA, Marina (1999). *El concepto sexo/género en los programas y en el desarrollo formativo del futuro profesorado*. Universidad de Córdoba. Tesis Doctoral (sin publicar).

GARCÍA COLMENARES, Carmen (1992). La formación inicial y la igualdad de oportunidades: una perspectiva no androcéntrica. En VV.AA. *Tras la imagen de mujer*, (pp. 17-30). Palencia: SUENS.

GARCÍA COLMENARES, Carmen (1993). *El aprendizaje de la lectura en la Escuela Infantil. Una perspectiva cultural*. Tesis doctoral inédita. Salamanca: Universidad de Salamanca.

GARCÍA COLMENARES, Carmen (1999). Repensar el género: propuestas para el currículo de formación del profesorado. En VVAA. *Coeducação: Do Princípio ao Desenvolvimento de uma Prática. Actas do Seminário Internacional*, (pp. 107-131). Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres.

GARCÍA COLMENARES, Carmen (2000). Identidad e identidades de género: de la exclusión a la complejidad. *Tabanque*, 15, pp. 39-57

GARCÍA COLMENARES, Carmen (2006). Leta Hollingworth, una voz herética en psicología. *Athenea Digital* - num. 9.
<http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/267/267> 18/07/08.

GARCÍA COLMENARES, Carmen (2007). Rescatar genealogías, potenciar autoridad: las primeras psicólogas españolas (1900-1936). *Ex aequo* - num. 16, pp. 85-100.

GARCÍA COLMENARES, Carmen y ALARIO, Teresa (2000). Identidad de género y formación del profesorado: del estereotipo a la construcción de una profesión. En VVAA, *Coeducar para una sociedade inclusiva. Actas do Seminario Internacional*, (pp. 249-270). Lisboa: Comissao para a igualdade e para os direitos das mulheres.

GARCÍA COLMENARES, Carmen y ANGUITA, Rocío (2003) Las mujeres en los sistemas universitarios. Perspectivas actuales. En Rocío ANGUITA (Coord.), *Las mujeres en la universidad de Valladolid*, (pp. 39-59). Valladolid: Universidad de Valladolid.

GARCÍA COLMENARES, Carmen y NIETO, Margarita (1991). La pedagogía de la igualdad de oportunidades: una significativa omisión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 11, pp. 37-46.

GARCÍA DAUDER, Silvia (2005). *Psicología y feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en Psicología*. Madrid: Narcea.

GARCÍA DE LEÓN, M^a Antonia (1990). Las profesoras universitarias: el caso de una élite discriminada. En *Revista Complutense de Educación*, Vol 1 (3), pp. 355-372.

GARCÍA DE LEÓN, M^a Antonia (2001). Los estudios de género en España: un balance. En María Antonia GARCÍA DE LEÓN y Marisa GARCÍA DE CORTÁZAR, *Las académicas (Profesorado universitario y género)*, (pp. 23-55). Madrid: Instituto de la Mujer.

GARCÍA DE LEÓN, M^a Antonia (2003). Élités discriminadas (acerca del poder de las mujeres). Documentos. <http://www.gva.es./cbs/cmm/P2/Docs/Antonia.htm>. 13/02/03.

GARCÍA DE LEÓN, M^a Antonia y GARCÍA DE CORTÁZAR, Marisa (2001). *Las académicas (Profesorado universitario y género)*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- GARCÍA, Isabel (2002). *El "techo" de las investigadoras españolas*
<http://www.el-mundo.es/universidad/2002/11/19/campus/1037698011.html>
27/01/03.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.
- GARCÍA-MINA, Ana (1999). El estudio de las diferencias entre los sexos en la psicología. En María José CARRASCO y Ana GARCÍA-MINA (Eds.), *Cuestiones de género. Varones y mujeres. ¿Dos universos diferentes?*, (pp. 11-22). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Colección Género y Psicología, nº 1.
- GARCÍA-MINA, Ana (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y en la masculinidad*. Madrid: Narcea.
- GEERTZ, Clifford (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIROUX, Henry (1999). Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo. En Marisa BELAUSTEGUIGOITIA y Araceli MINGO, *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, (pp. 135-188). Méjico: Paidós.
- GÓMEZ BUENO, Carmuca (2001a). Producción de identidades de género. En VVAA. *Identidad de género y feminización del éxito académico*, (pp. 19-114). CIDE.
- GÓMEZ BUENO, Carmuca (2001b). Metodología. En VVAA. *Identidad de género y feminización del éxito académico*, (pp. 115-149). CIDE.
- GORE, Jennifer M. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata
- GRAÑERAS, Montserrat (1999). Participación, presencia y rol de las mujeres en la docencia. En María José CARRASCO y Ana GARCÍA-MINA (Eds.), *Cuestiones de género. Varones y mujeres. ¿Dos universos diferentes?*, (pp. 55-69). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Colección Género y Psicología, nº 1.

GRAÑERAS, Montserrat; DEL OLMO, Gemma; GIL NOVOA, Natalia; GARCÍA BLANCO, Miriam y BOIX, Montserrat (2001). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer. <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm000/colm000pc.pdf> 03/10/08.

GUIL, Ana (2002a). Investigadoras aquí y ahora: Universidad Hispalense de Sevilla. En Mercedes ARRIAGA, Víctor Manuel SILVA, Rodrigo BRWNE, Amalia ORTIZ DE ZÁRATE y José Manuel ESTÉVEZ (Ed.), *Entretejiendo Saberes*. Actas de IV Seminario de la Asociación Universitaria de Estudios de Mujeres (AUDEM). CD: Sevilla: Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías. Universidad de Sevilla. ISBN: 84-95454-16-5.

GUIL, Ana (2002b). Desvelando techos de cristal: los consejos de departamento universitarios. En S. CAPORALE; O. FUENTES; C. MAÑAS; N. MONTESINOS y M^a. T. RUIZ (Eds.), *La difusión del conocimiento en los estudios de las mujeres. Dinámica y estrategias de poder y ciudadanía*, (pp. 187-212). Actas del II Congreso Internacional de AUDEM Edición electrónica. www.espagrafic.com.

GUIL, Ana (2002c). El viaje de Penélope. Sobre la vicisitudes de las docentes universitarias. *El telar de Ulises*, nº 2. Mujeres y Realidad Social. <http://www.us.es/bibemp/ulises/ulises2/Penelope.htm>. 06/02/03. Revista electrónica.

HALL, B.L.; KASSAM, Y. (1988). Participatory Research. En J.P. KEEVES (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*, (pp. 150-155). Nueva York: Pergamon.

HARAWAY, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

HARDING, Sandra (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? –thinking from women’s lives*. Milton Keynes: Open University.

HARDING, Sandra (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

- HARE-MUSTIN, Rachel T. y; MARECEK Jeanne (1994a). Marcar la diferencia. En Rachel T. HARE-MUSTIN y Jeanne MARECEK, *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*, (pp. 15-37). Barcelona: Herder.
- HARE-MUSTIN, Rachel T. y MARECEK Jeanne (1994b). Los sexos y el significado de la diferencia: Postmodernidad y Psicología. En Rachel T. HARE-MUSTIN y Jeanne MARECEK, *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*, (pp. 39-86). Barcelona: Herder.
- HARE-MUSTIN, Rachel T. y MARECEK Jeanne (1994c). Más allá de la diferencia. En Rachel T. HARE-MUSTIN y Jeanne MARECEK, *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*, (pp. 219-237). Barcelona: Herder.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- HOPKINS, D. (1985). *A teacher Guide to classroom Research*. London: Open University Press.
- HYDE, Janet (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- IBÁÑEZ, Tomás (1996). Construccinismo y psicología. En Ángel Juan GORDO LÓPEZ y José Luís LINAZA, *Psicologías, discursos y poder (PDP)*, (pp. 325-338). Madrid: Aprendizaje Visor.
- INSTITUTO DE LA MUJER. La mujer en cifras. Educación. <http://www.mtas.es/mujer/mcifras.principa.htm> 19/02/03.
- IZQUIERDO, M^a Jesús (1988). ¿Son las mujeres objeto de estudio para las Ciencias Sociales? *Revista de Sociología*, 30. 51-66.
- IZQUIERDO, M^a Jesús (1998). *El malestar en la desigualdad*. Madrid: Cátedra. Feminismos.
- IZQUIERDO, M^a Jesús (1999). El malestar en la desigualdad. En María José CARRASCO y Ana GARCÍA-MINA (Eds.), *Cuestiones de género. Varones*

y mujeres. *¿Dos universos diferentes?*, (pp. 23-45). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Colección Género y Psicología, nº 1.

IZQUIERDO, M^a Jesús (2001). *Sin vuelta de hoja. Sexismo: poder, placer y trabajo*. Barcelona: Bellaterra.

JAYME, María y SAU, Victoria (1996). *Psicología diferencial del sexo y del género*. Barcelona: Icaria.

JIMÉNEZ JAÉN, Marta (2003). El género en el profesorado. El caso de las profesoras universitarias. *Clepsydra*, 2, pp. 71-101.

JIMÉNEZ JAÉN, Marta (2007). El género en el análisis sociológico del profesorado. El caso de las profesoras universitarias. En Gloria ARENAS; María José GÓMEZ GONZÁLEZ y Encarnación JURADO (Coords.), *Pensando la Educación desde las mujeres*, (pp. 111-127). Málaga: Universidad de Málaga.

KOLODNY, C.; MASTERS, W. H.; JOHNSON, V. E. y BIGGS, M. A. (1982). *Manual de sexualidad humana*. Madrid: Pirámide.

KRAMER-DAHL, Anneliese (1999). La reconsideración de las ideas de “voz” y “experiencia” de la pedagogía crítica. En Carmen LUKE (Com.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, (pp. 225-242). Madrid: Morata.

KRARKMAN, Dorelies (1993). ¿Nuestros cuerpos, nuestro yo? Pensamiento postmoderno sobre el sexo, la sexualidad y el género. Actas de las *Jornadas Feministas. Juntas y a por todas*, (pp. 327-331). Madrid: Federación de Organizaciones Feministas del Estado Español.

LAGARDE, Marcela (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y HORAS. Cuadernos inacabados.

LATHER, Patti (1999). ¿Seguir en la estupidez? Resistencia estudiantil al currículum liberador. En Marisa BELAUSTEGUIGOITIA y Araceli MINGO, *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, (pp. 89-115). Méjico: Paidós.

- LAURETIS, T. de (Ed.) (1987). *Technologies of Gender*. Bloomington-Indianapolis: Indiana University Press.
- LEE BARTKY, Sandra (1999). La pedagogía de la vergüenza. En Carmen LUKE (Com.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, (pp. 211-224). Madrid: Morata.
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE, de 1 de septiembre de 1983.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE número 307 del lunes 24 de diciembre de 2001. 49400-49425.
- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE, 313, de 29 de diciembre de 2004.
- LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres. BOE, de 23 de marzo de 2007.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, de 13 de abril de 2007.
- LIPOVETSKY, Gilles (1999). *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.
- LÓPEZ, Félix (1984). La adquisición del rol y la identidad sexual: función de la familia. En *Infancia y Aprendizaje*, 26, 65-75.
- LÓPEZ, Félix (1988a). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género. En Juan FERNANDEZ (Coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*, (pp. 47-69). Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ, Félix (1988b). Identidad sexual y de género en la edad adulta y en la vejez. En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*, (pp. 71-87). Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ, Félix (1991). Desarrollo social y de la personalidad. En Jesús PALACIOS; Álvaro MARCHESI y César COLL (Comp.), *Desarrollo*

psicológico y educación, I: Psicología evolutiva, (pp. 99-112). Madrid: Alianza Psicología.

LÓPEZ, Félix y FUERTES, Antonio (1989). *Para comprender LA SEXUALIDAD*. Navarra: Verbo Divino.

LÓPEZ-CABRALES, M^a del Mar (2000). *Palabras de mujeres. Escritoras españolas contemporáneas*. Madrid: Narcea.

LOTT, Bernice (1994). Naturalezas duales o conducta aprendida. El desafío de la psicología feminista. En Rachel T. HARE-MUSTIN y Jeanne MARECEK, *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*, (pp. 87-128). Barcelona: Herder.

LUKE, Carmen y GORE, Jennifer (1999). Mujeres en el medio académico. Estrategia, lucha, supervivencia. En Marisa BELAUSTEGUIGOITIA y Araceli MINGO (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y Educación*, (pp. 369-389). Méjico: Paidós.

MARCELO, Carlos y otros (1991). *El estudio de caso en la formación de profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

MARCELO, Carlos y PARRILLA, Ángeles (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En Carlos MARCELO y otros, *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, (pp. 11-71). Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad.

MARTÍNEZ BENLLOCH, Isabel (1998). El sexo como variable sujeto: aportaciones desde la Psicología diferencial. En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Género y sociedad*, (pp. 43-75). Madrid: Pirámide.

MARTÍNEZ BENLLOCH, Isabel (1999). Cultura, intersubjetividad y relaciones de género: normalizando mundos. En Félix LÓPEZ; Itziar ETXEBARRÍA; María Jesús FUENTES y María José ORTIZ (Coords.), *Desarrollo afectivo y social*, (pp. 319-336). Madrid: Pirámide.

- MARTÍNEZ BENLLOCH, Isabel y BONILLA, Amparo (2000). *Sistema sexo género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. B. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En J. B. MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, (pp. 57-68). Granada: Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ TEN, Luz y ESCAPADA, Rosa (2007). *Guía de formación para la participación social y política de las mujeres. (Vol. II)*. Junta de Extremadura.
- MATUD, Pilar; RODRÍGUEZ WANGÜEMERT, Carmen; MARRERO, Rosario y CARBALLEIRA, Mónica (2002a). Sexo y género: conceptos básicos. En *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*, (pp. 19-37). Madrid: Biblioteca Nueva.
- MATUD, Pilar; RODRÍGUEZ WANGÜEMERT, Carmen; MARRERO, Rosario y CARBALLEIRA, Mónica (2002b). Violencia de género. En *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*, (pp. 185-202). Madrid: Biblioteca Nueva.
- McDOWEL, Linda (2000). *Género, Identidad y Lugar*. Madrid: Cátedra. Feminismos.
- MECD (2003). La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento-Marco. http://www.univ.mecd.es/internacional/convergencia_europea.html17/02/03.
- MELER, Irene (1998). La familia, antecedentes históricos y perspectivas futuras. En Mabel BURIN e Irene MELER, *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, (pp. 31-70). Buenos Aires: Paidós.

- MELLA, Orlando (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>. 20/07/05.
- MILLET, Kate (1995). *Política Sexual*. Madrid: Cátedra. (Versión original 1969)
- MOLTÓ, M^a Luisa (2005). La promoción de la igualdad desde el ámbito académico: docencia e investigación. *Jornadas de Agentes de Igualdad de oportunidades*. Valencia.
http://www.uv.es/iued/actividades/articulos/promocion_igualdad.htm.
29/07/08.
- MONEY, J. y EHRHARDT, A. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana. (Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género)*. Madrid: Morata.
- MORAWSKI, Jill G. (1994). Hacia lo no imaginado: Feminismo y epistemología en Psicología. En Rachel T. HARE-MUSTIN y Jeanne MARECEK, *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*, (pp. 181-218). Barcelona: Herder.
- MORENO, Emilia; MARTÍN BERRIDO, Mercedes; VÉLEZ, Enrique y PADILLA, Teresa (1999). Formación para la igualdad de oportunidades: una experiencia de innovación para la inserción de contenidos no sexistas en el currículum universitario. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1).
<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>. 03/09/03.
- MORENO, Emilia; VÉLEZ, Enrique y PADILLA, M^a Teresa (2002). Un nuevo modelo didáctico para el abordaje de las diferencias de género. En Mercedes ARRIAGA, Víctor Manuel SILVA, Rodrigo BRWNE, Amalia ORTIZ DE ZÁRATE y José Manuel ESTÉVEZ (Ed.), *Entretejiendo Saberes*. Actas de IV Seminario de la Asociación Universitaria de Estudios de Mujeres (AUDEM). CD: Sevilla: Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías. Universidad de Sevilla. ISBN: 84-95454-16-5.

MORLEY, Louise (1999). Techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio académico del Reino Unido. En Marisa BELAUSTEGUIGOITIA y Araceli MINGO (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y Educación*, (pp. 349-368). Méjico: Paidós.

MOYA, Miguel (1985). Identidad, roles y estereotipos. En *Revista de Psicología General y Aplicada*, 40 (1), 457 -472.

MOYA, Miguel (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En Esther BARBERÁ e Isabel MARTÍNEZ BENLLOCH (Coord.), *Psicología y género*, (pp. 271-294). Madrid: Pearson Educación S.A.

MUJERES CREANDO REDES-UNIVERSIDADES.

<http://www.fempres.cl/redes/redes6.html> 31/01/03.

NAFISI, Azar (2003). *Leer "Lolita" en Teherán*. Barcelona: El Aleph.

NAVARRO GUZMÁN, Capilla; NAVARRO GÓMEZ, Pedro y FERRER, Victoria (2007). Análisis de la formación del alumnado universitario de la UIB en relación con la violencia contra las mujeres en la pareja. En Victoria FERRER y Esperanza BOSCH, *Los feminismos como herramientas de cambio social (II): De la violencia contra las mujeres a la construcción del pensamiento feminista*, (pp. 173-181). Palma: Universidad de las Islas Baleares.

NAVARRO GUZMÁN, José I. (1993). Aspectos generales del desarrollo de la identidad de género. *INFAD. Psicología de la infancia y de la adolescencia*. nº 5, pp.102-107.

NICOLSON, Paula (1997). *Poder, género y organizaciones. ¿Se valora a la mujer en la empresa?* Madrid: Narcea.

OAKLEY, Ann (1993). Interviewing Women, a Contradition in Terms. En ROBERTS, H. *Doing feminist research*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

ONU (1993). *World conference on human rights*.

<http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/2848af408d01ec0ac1256609004e770b/76a62cb583c2a55c802567c9004c62ea?OpenDocument#WORLD%20CONFERENCE> 21/01/09

ONU (1994). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*
Resolución de la Asamblea General de la ONU48/104 del 20 de diciembre de 1993.

[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.RES.48.104.Sp?Opendocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.RES.48.104.Sp?Opendocument). 21/01/09

ONU (1995). *Declaración y Plataforma de Acción, adoptadas por la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing*

<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/violence.htm> 21/01/09

ONU (1999). *Resolución aprobada por la Asamblea general. Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*

http://www.cep.edu.uy/doc_ONU.pdf. 21/01/09

ORNER, Mimi (1999). Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación “liberadora” Una perspectiva postestructuralista feminista. En Marisa BELAUSTEGUIGOITIA y Araceli MINGO, *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, (pp. 117-133). Méjico: Paidós.

PAPALIA, D. E. y OLDS, S. W. (1980). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw Hill.

PARRA, M^a Eugenia (1998). La Etnografía de la Educación. *Cinta de Moebio*, No.3. Abril de 1998. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
<http://www.moebio.uchile.cl/03/frprin04.htm>. 10/07/03.

PASTOR, Rosa (1998). Asimetría genérica y representaciones del género. En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Género y sociedad*, (pp. 207-238). Madrid: Pirámide.

- PASTOR, Rosa (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología*, (pp. 217-245). Madrid: Pirámide.
- PEDREGAL, Amparo (2007). Propuestas de declaración por la plena integración de los estudios de las mujeres, feministas y de género en el espacio europeo de la educación superior. En Victoria FERRER y Esperanza BOSCH, *Los feminismos como herramientas de cambio social (II): De la violencia contra las mujeres a la construcción del pensamiento feminista*, (pp. 371-378). Palma: Universidad de las Islas Baleares.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La muralla.
- PINTO, Teresa y HERNIQUES, Fernanda (1999). *Coeducación e igualdad de oportunidades*. Cuadernos de Coeducação. Lisboa: Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- PLAN ESTRATÉGICO DE IGUALDAD OPORTUNIDADES (2008-2011)
<http://www.migualdad.es/igualdad/PlanEstrategico.pdf> 23/11/08
- PULEO, Alicia (1998). La teoría de género en una materia optativa interdisciplinar de la ESO: "Papeles sociales de mujeres y hombres". En Teresa ALARIO y Carmen GARCÍA COLMENARES, *Hacia una pedagogía de la igualdad*, (pp.183-192). Actas de la II Universidad de Verano. Salamanca: Amarú Ediciones.
- PULEO, Alicia (2002). Patriarcado. En Celia AMORÓS (Dir.), *10 palabras clave sobre mujer*, (pp. 21-54). Estella: Verbo divino.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001) (vigésima segunda edición). Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Espasa Calpe.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260 Martes 30 octubre 2007, p. 44037.

RIVERA, María-Milagros (1998). Teoría de los géneros. En *Nombrar el mundo en femenino*. Barcelona: Icaria.

RIVERA, María-Milagros (2003). *Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000*. Barcelona: Icaria.

RIVIÈRE, Margarita (2002). Retos: el pensamiento propio. En María del Carmen África VIDAL (Ed.), *La feminización de la cultura*, (pp. 71-76). Salamanca: Consorcio Salamanca 2002,

RODRIGO, M^a José (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, pp. 145-156.

RODRIGO, M^a José; RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier (1993). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En María José RODRIGO; Armando RODRÍGUEZ y Javier MARRERO, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, (pp. 33-66). Madrid: Aprendizaje. Visor.

RODRÍGUEZ MONEO, M^a José (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: AIQUE.

RODRÍGUEZ, Armando; RODRIGO, M^a José y MARRERO, Javier (1993). El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o teorías científicas. En María José RODRIGO; Armando RODRÍGUEZ y Javier MARRERO, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, (pp. 67-94). Madrid: Aprendizaje. Visor.

RODRÍGUEZ, Gregorio; GIL, Javier y GARCÍA, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

ROGOFF, Bárbara (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En James WERTSCH; Pablo DEL RÍO y Amelia ÁLVAREZ (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- ROSS, Lee (1989). El modelo del "científico intuitivo" y sus implicaciones para el desarrollo. En Elliot TURIEL; Ileana ENESCO y Josextu LINAZA, *El mundo social en la mente infantil*, (pp. 213-244). Madrid: Alianza Psicología.
- RUBIN, Gayle (1975). The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex. En Reiter RAYNA (ed.). *Toward an Anthropology of Women*. New York and London: Monthly Review Press.
- SALAS, Begoña (1997). Modelos educativos y coeducación. En Teresa ALARIO y Carmen GARCÍA COLMENARES, *Persona, género y educación*, (pp. 115-130). Salamanca: Amarú Ediciones.
- SALAS, Begoña (1998). Los valores en el desarrollo de la persona: coeducación. En Teresa ALARIO y Carmen GARCÍA COLMENARES, *Hacia una pedagogía de la igualdad*, (pp. 41-51). Actas de la II Universidad de Verano. Salamanca: Amarú Ediciones.
- SAN SEGUNDO M^a Jesús (2002). El sistema universitario español en una perspectiva internacional. En J. FERNÁNDEZ ARMENTEROS, *Información Académica, Productiva y Financiera de la Universidades Públicas Españolas. Año 2000. Indicadores Universitarios. Curso Académico 2000/2001*. CRUE.
- SÁNCHEZ, Adolfo (1996). El desarrollo del sexo como variable estímulo durante la infancia En Juan FERNANDEZ (Coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*, (pp. 131-151). Madrid: Pirámide.
- SÁNCHEZ, Adolfo (1998). El sexo como variable estímulo: análisis de las interacciones entre los sexos. En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Género y sociedad*, (pp. 77-104). Madrid: Pirámide.
- SÁNCHEZ, Ana (1991). La masculinidad en el discurso científico. Aspectos epistemológicos-ideológicos. En Lola LUNA (Comp.), *Mujeres y sociedad*.

Nuevos enfoques teóricos y metodológicos, (pp. 167-176). Barcelona: Universidad de Barcelona.

SÁNCHEZ, Emilio y SUÁREZ, Santos (1998). El desarrollo del lenguaje en el mundo académico. En Manuel PERALBO; Bernardo José GÓMEZ DURÁN; Rosa SANTORUM y Manuel GARCÍA FERNÁNDEZ, *Desarrollo del lenguaje y cognición*, (pp. 105-121). Madrid: Pirámide,

SÁNCHEZ-CHIQUITO MARTÍN, Rosa M^a (2002). Mujeres y docencia universitaria.

<http://www.um.es/ccoo/Documentos%20anexos/Boletines/69-2002.htm>.
06/02/03.

SANDÍN, M^a Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

SANZ, Carmela (1991). Roles sexuales-roles sociales: la preparación para dos mundos. En Teresa DEL VALLE y Carmela SANZ, (1991), *Género y sexualidad*, (pp. 133-148). Madrid: UNED.

SAU, Victoria (1989). Sexo, género, educación. Un enfoque teórico. En *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 8 - 12.

SAU, Victoria (1993). *Ser mujer. El fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.

SAU, Victoria (2000). *Reflexiones feministas para principios de un siglo*. Madrid: Horas y HORAS. Cuadernos inacabados.

SAU, Victoria (2004). Psicología y feminismos. En Esther BARBERÁ e Isabel MARTÍNEZ BENLLOCH (Coords.), *Psicología y género*, (pp. 107-118). Madrid: Pearson Educación S.A.

SCHIEBINGER, Londa (2004). *¿Tiene sexo la mente? Las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna*. Madrid: Cátedra.

SEPÚLVEDA, Luís (1996). *La historia de una gaviota y del gato que la enseñó a volar*. Barcelona: Tusquets.

- SEPÚLVEDA, Luís (1997). Para matar un recuerdo. En Luís SEPÚLVEDA, *Desencuentros*, (pp. 87-88). Barcelona: Tusquets.
- SIMÓN, M^a Elena (2003). ¿Sabía usted que la mitad de alumnos son ciudadanas? En Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación*, (pp. 89-112). Barcelona: Graó.
- SIN AUTORÍA. *Women Studies (Spanish Universities)* [http://www.ugr.es/\(pestaña\)aeihm/boletin/courses.htm](http://www.ugr.es/(pestaña)aeihm/boletin/courses.htm). 27/01/03.
- SIN AUTORÍA. *Concepción Arenal*. <https://www.msu.edu/user/floresba/18/07/08>.
- SIN AUTORÍA. *Emilia Pardo Bazán*. <https://www.msu.edu/~wilso122/bazan/18/07/08>.
- SPINDLER, G. y SPINDLER, L. (1992). Cultural process and ethnography: An anthropological perspective. En M. LECOMPTE; W. MILLROY y J. PREISSLE, (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*, (pp. 53-92). New York: Academic Press.
- STAKE, Robert E. (1994). Case Studies. En N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 236-247). Thousand Oaks: CA. Sage.
- STAKE, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STANLEY, Liz Y WISE, Sue (1983). *Breaking out: Feminist Consciousness and Feminist Research*. London: Routledge & Kegan Paul.
- STENHOUSE, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación. En J. B. MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, (pp. 69-85). Granada: Universidad de Granada.
- SUÁREZ, Magdalena; FERNÁNDEZ-SALINERO, Carolina; LOSA, Carmen y NAVARRO Nieves (2008) La Docencia en materia de género en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Jornadas de Redes de*

Investigación en Docencia Universitaria. Alicante.
<http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/2E4.pdf?PHPS ESSID=2c1d045253f855aee30b0dcf40c60aca>. 6-06-08.

SUBIRATS, Marina (1995). La educación no sexista. Situación en España. En M. A. MOITA e I. De CASTRO, *Actas. Hacia una Pedagogía de la Igualdad*, (pp. 55-69). Lisboa: Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

SUBIRATS, Marina (1998). *Con diferencia*. Barcelona: Icaria.

SUBIRATS, Marina (2001a). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En Amparo TOMÉ y Xavier RAMBLA (Eds.), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, (pp. 17-25). Madrid: UAB. Síntesis.

SUBIRATS, Marina (2001b). Los géneros y la imagen del futuro personal. En Amparo TOMÉ y Xavier RAMBLA (Eds.), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, (pp. 57-82). Madrid: UAB. Síntesis.

SUENS (1999). *Identidad y género en la práctica educativa*. Cuadernos de Coeducaçao. Lisboa: Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

TABLÓN DE NOTICIAS. http://www.dicar.csic.es/not/not_ver.php3?IDNOT=9606/02/03.

TAPIA, Sara (2003). *La situación de las mujeres (alumnas y docentes) en la universidad de Burgos*. Trabajo para la obtención de la suficiencia investigadora. (Sin publicar).

TAPIA, Sara (2006a). Me mató porque era suya. En Sara TAPIA, *femenino plural*, (pp. 87-90). Burgos: Dossoles.

TAPIA, Sara (2006b). Victoria. En Sara TAPIA, *femenino plural*, (123-124). Burgos: Dossoles.

- TAPIA, Sara e IBÁÑEZ, David (2007). *Una aguja, un dedal y Dani el Dinosaurio en un mundo ideal. Dos cuentos para coeducar*. Salamanca: Celya.
- TAPIA, Sara; LARA, Fernando; GUIJO, Valeriana (2000). *Estudio sobre la mujer en Burgos*. Burgos: Ayuntamiento-UBU
- TESEO. Base de datos de tesis doctorales.
<http://www.mcu.es/TESEO/teseo.html>. 4/03/03.
- TORRES, Isabel (1997). Colecciones monográficas españolas dedicadas al tema mujer (1975-1997). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, año 13, nº 48, septiembre de 1997, pp. 31-40.
- TORRES, Isabel (2000). El feminismo académico en España hoy. *Métodos de información*, nº 35-36, vol. 7, pp. 63-67.
- TORRES, Isabel (2001). Mujeres en la Universidad de Granada, un camino aún por recorrer. En A. RUIZ RODRÍGUEZ, *Memoria gráfica de la Universidad de Granada*, (pp. 181-188). Granada: Universidad.
- TORRES, Isabel y MUÑOZ, Ana María (2006). Sitios webs de centros universitarios de estudios de las mujeres en España. Selección y evaluación. *Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n. esp.*, pp. 49-62.
<http://www.ugr.es/~anamaria/documents/2006-EncBibli.pdf> 29/07/08.
- TRIANA, Beatriz y RODRIGO, María José (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, pp. 157-171.
- UNGER, Rhoda K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 1. 1085-1094.
- UNGER, Rhoda K. (1994). Los reflejos imperfectos de la realidad: La Psicología construye los roles sexuales. En Rachel T. HARE-MUSTIN y Jeanne MARECEK, *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*, (pp. 129-180). Barcelona: Herder.

- VALCÁRCEL, Amelia (2002). Los cuatro escalones del a sabiduría. En María del Carmen África VIDAL (Ed.), *La feminización de la cultura*, (pp. 23-52). Salamanca: Consorcio Salamanca 2002.
- VALCÁRCEL, Amelia (2004). *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra. Feminismos.
- Van ANDERS, Sari M. (2004). Why the Academic Pipeline Leaks: Fewer Men than Women Perceive Barriers to Becoming Professors. *Sex Roles*, Vol. 51. Nos.9/10, November 2004, pp. 511-521.
- VARELA, Mercedes (1982). *Psicología de la mujer embarazada*. Madrid: Ministerio de cultura.
- VARGAS, Ana (1999). La diferencia sexual y su representación en el Diccionario de la Lengua Española. En Ana VARGAS; Eulalia LLEDÓ; Mercedes BENGOCHEA; y otras. *Lo femenino y lo masculino en Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*, (pp. 7-34). Madrid: MTAS. Instituto de la Mujer.
- VICENTE, Jorge de (1999). La construcción del género y del sexo. En María José JIMÉNEZ TOMÉ (Coord.), *Pensamiento, imagen, identidad: a la búsqueda de la definición de género*, (pp. 17-63). Málaga: Universidad de Málaga.
- VIDAL, M^a Carmen África (2002). Y sin embargo se mueve: representaciones femeninas del nuevo milenio. En María del Carmen África VIDAL (Ed.), *La feminización de la cultura*, (pp. 9-21). Salamanca: Consorcio Salamanca.
- VVAA (1990). *La Coeducación. Plan Para La Igualdad De Oportunidades Para Las Mujeres*. Madrid: M.E.C.
- WEBBER, Michelle (2005). "Don't be so feminist": Exploring student resistance to feminist approaches in a Canadian university. *Women's Studies International Forum*, 28, pp. 181-194. www.elsevier.com/locate/wsif 22/05/08.

WERTSCH, James (1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.

WERTSCH, James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.

WERTSCH, James; DEL RÍO, Pablo y ÁLVAREZ, Amelia (1997). Estudios culturales: historia, acción y mediación. En James WERTSCH; Pablo DEL RÍO y Amelia ÁLVAREZ (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, (pp. 9-32). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

WIESENFELD, Esther (2000, junio). Entre la prescripción y la acción: la brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. [63 párrafos] *Forum Qualitive Sozialforschung / Forum Qualitive Social Research [On-line Journal]* 1 (2). Disponible en <http://qualitative-research.net/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>. 09/06/03.

ZARRÍAS, Antonia (2004). Desarrollo y participación: las mujeres en la vida política. En María Ángeles REBOLLO e Inmaculada MERCADO (Coord.), *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad*, (pp. 49-65). Madrid: McGraw-Hill.

Universidad de Burgos: Guías y Webs

CLAUSTRO DE LA UNIVERSIDAD.

http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1222788938073&idContent=6561&locale=es_ES&textOnly=false 2/12/08.

CONSEJO DE GOBIERNO.

http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1222788938075&idContent=6581&locale=es_ES&textOnly=false 2/12/08.

CONSEJO SOCIAL.

http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1222788938072&idContent=6521&locale=es_ES&textOnly=false 2/12/08.

CONSTRUCCIONES ARQUITECTÓNICAS E I.C.T. <http://www2.ubu.es/caict/>
24/02/03.

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

<http://www2.ubu.es/cieduc/> 24/02/03.

DERECHO PRIVADO <http://www2.ubu.es/derpri/> 24/02/03.

DERECHO PÚBLICO <http://www2.ubu.es/derpu/> 24/02/03.

DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS <http://www2.ubu.es/didesp/> 24/02/03.

DIRECCIÓN DEL DEPARTAMENTO DE FÍSICA.

http://www2.ubu.es/fisica/direccion_departamento_de_fisica.htm 24/02/03.

EQUIPO DE GOBIERNO

http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1222788938076&idContent=7741&locale=es_ES&textOnly=false 2/12/08.

EXPRESIÓN GRÁFICA <http://www2.ubu.es/expgraf/> 24/02/03.

FILOLOGÍA <http://www2.ubu.es/filo/> 24/02/03.

GUÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS 2002/2003.

INGENIERÍA CIVIL <http://www2.ubu.es/ingciv/> 24/02/03.

LISTADOS. https://ubunet.ubu.es/publicaciones/matriculados_12_2002.htm.
03/03/03.

MEMORIA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS. 2001.

QUÍMICA <http://www2.ubu.es/quim/> 24/02/03.

TESIS DOCTORALES.

http://www.ubu.es/estudios/pr-docto/12_tesisdoctorales.htm. 10/02/03

Página actualizada el 31/07/2002. 12/02/03

VICERRECTORES, SECRETARÍA GENERAL Y GERENTE.

<http://www.ubu.es/inforgeneral/visege.htm> 24/02/03.

ANEXOS

Anexo I: Cronograma del proceso

Octubre 2002

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
TEORÍA				PRÁCTICA		
				4 Comienzo clases. Trabajo práctico: DIARIO	5 Transcripción y primera interpretación guiada por las preguntas	6 Transcripción DIARIO
7 Trabajo práctico: DIARIO	8 Transcripción	9 Transcripción DIARIO	10 Reunión Carmen DIARIO	11 Análisis y comentarios sobre las fotografías DIARIO	12 Transcripción	13 Transcripción
14 Trabajo práctico: DIARIO	15 Transcripción	16 Transcripción	17 Transcripción	18 Trabajo práctico DIARIO	19 Transcripción	20 Transcripción
21 Teoría DIARIO	22 Transcripción	23 Transcripción Hablo con Carmen DIARIO	24 Transcripción DIARIO	25 Trabajo práctico DIARIO	26 Transcripción DIARIO	27 Transcripción DIARIO
28 Teoría DIARIO	29 Transcripción	30 Transcripción	31 Transcripción			

Noviembre 2002

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
				1 FIESTA		3 DIARIO
4 Teoría DIARIO	5 Transcripción	6 Transcripción	7 Transcripción	8 Trabajo práctico DIARIO	9 Transcripción	10 Transcripción
			14 Palencia, Carmen	15 TEORÍA Y PRÁCTICA. CAMBIO DE DÍA Triangulación con alumnado: Carlos DIARIO	16 Transcripción	17 DIARIO
18 Transcripción	19 DIARIO	20 Transcripción	21 Transcripción	22 1- Teoría 2- Trabajo práctico Triangulación con alumnado: Carlos DIARIO	23 Transcripción	24 Transcripción DIARIO
25 Transcripción	26 Transcripción		28 Transcripción DIARIO	29 FIESTA PEDAGOGÍA DIARIO	30 Transcripción DIARIO	

Diciembre 2002

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
	3 DIARIO			6. FIESTA CONSTITUCIÓN		
9 DIARIO			12 Palencia Carmen DIARIO	13 1-Teoría 2- Trabajo práctico DIARIO	14 Transcripción	15 Transcripción
16 Transcripción	17 Transcripción	18 Transcripción	19 Carmen Palencia DIARIO	20 VACACIONES		
				27 VACACIONES		

374 Tesis doctoral

Enero 2003

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
				3 VACACIONES		
				10 1- Teoría 2- Trabajo práctico DIARIO	11 Transcripción	12 Transcripción
13 Transcripción	14 Transcripción	15 Transcripción		17 1- Teoría 2- Trabajo práctico DIARIO	18 Transcripción	19 Transcripción
20 Transcripción	21 Transcripción	22 Transcripción		23 Trabajo práctico Evaluación DIARIO	24 Transcripción	25 Transcripción
26 Transcripción	27 Transcripción	28 Transcripción				

Anexo II: Cronograma de las clases

Octubre 2002

LUNES	M	M	J	VIERNES	S	D
TEORÍA				PRÁCTICA		
				<p>4</p> <p>Comienzo clases. Trabajo práctico:</p> <p>1- Enumerar cinco características que mejor les definan como mujeres o como hombres. Los que definan a las mujeres y los que definan a los hombres. Objetivo: recabar material para analizar estereotipos más adelante, sin ser influidos por la asignatura.</p> <p>2- Foto bebé y foto adolescente, se presentan ambas fotos. En unas ocasiones como si fuera niña/mujer y en otras como si fuera niño/hombre. En todos los casos acompañadas con una serie de preguntas sobre diferentes aspectos de su vida. Objetivo: diferenciar sexo y género.</p>		
<p>7</p> <p>Trabajo práctico: lo mismo que el día anterior (han venido personas diferentes). Sale tema Malos Tratos.</p>				<p>11</p> <p>Análisis y comentarios sobre las fotografías: establecer diferencias sexo/género. Sus impresiones.</p>		
<p>14</p> <p>Trabajo práctico: Vamos a jugar con las palabras. Objetivo: analizar el sexismo en el lenguaje. Propuesta de trabajo: buscar en el diccionario diferentes acepciones.</p>				<p>18</p> <p>1- Propuesta de lectura del primer capítulo del libro "La diferencia sexual y su representación en el Diccionario de la Lengua Española."⁷¹;</p> <p>2- Juego de palabras: "hola a todas" ¿quiénes son todas? ¿Alumnas? ¿Personas? Los verdaderos genéricos.</p> <p>3- Lectura del relato "Para matar un recuerdo".⁷²</p>		

⁷¹ VARGAS, Ana (1999). La diferencia sexual y su representación en el Diccionario de la Lengua Española. En Ana VARGAS; Eulalia LLEDÓ; Mercedes BENGOCHEA; y otras. *Lo femenino y lo masculino en Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*, (pp. 7-34). Madrid: MTAS. Instituto de la Mujer.

			Objetivos: indagar sobre el sexismo en el lenguaje, descubrir genéricos, tomar conciencia de que cuando no nos especifican el sexo, pensamos en varones. Sale tema Malos tratos.		
21 "Teoría de los géneros". ⁷³ Capítulo 1º. <i>Psicología del Género</i> . ⁷⁴			25 MMCC. Periódicos. El género en los MMCC: recoger noticias en función de lo que ellas/os consideren género, sin otra directriz Objetivos: detectar sus ideas sobre lo que consideran género. Sale tema Malos Tratos (Carlos).		
28 "Sexo como variable sujeto: aportaciones desde la Psicología Diferencial". ⁷⁵					

⁷² SEPÚLVEDA, Luís (1997). Para matar un recuerdo. En Luís SEPÚLVEDA, *Desencuentros*, (pp. 87-88) Barcelona: Tusquets.

⁷³ RIVERA, M^a Milagros (1998). Teoría de los géneros. En *Nombrar el mundo en femenino*. Barcelona: Icaria.

⁷⁴ BARBERÁ, Esther (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel.

⁷⁵ MARTÍNEZ BENLLOCH, Isabel (1998). El sexo como variable sujeto: aportaciones desde la Psicología Diferencial. En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Género y sociedad*, (pp. 43-75). Madrid: Pirámide.

Noviembre 2002

LUNES	M	M	J	VIERNES	S	D
				1. FIESTA		
4 "Sexo variable estímulo". ⁷⁶ "Sexo variable estímulo durante la infancia". ⁷⁷				8 1- Les presento criterios de evaluación, para acordar los criterios (Ver anexo III). 2- Analizamos noticias de género. Objetivos: ver diferencias con las noticias recogidas el primer día: ampliación del concepto de género. 3- Comenzamos el análisis de las fotos y de la composición literaria de un joven (se la presento como si fuera hecha por hombre y por mujer). Sale tema Malos Tratos.		
				15 TEORÍA Y PRÁCTICA. CAMBIO DE DÍA 1- Resumen de textos anteriores (repaso de la teoría). 2- Análisis de fotos y composiciones Tenían que haber preguntado en su entorno lo que hicieron en clase. Sale tema Malos Tratos.		
				22 1. "Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género" ⁷⁸ ; "Identidad sexual y de género en la edad adulta y en la vejez" ⁷⁹ . 2- Acabamos el análisis de las fotos y de la composición literaria; Escala de Sandra Bem: para trabajar estereotipos.		

⁷⁶ SÁNCHEZ, Adolfo (1998). El sexo como variable estímulo: análisis de las interacciones entre los sexos. En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Género y sociedad*, (pp. 77-104). Madrid: Pirámide.

⁷⁷ SÁNCHEZ, Adolfo (1996). El desarrollo del sexo como variable estímulo durante la infancia. En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*, (pp. 131-151). Madrid: Pirámide.

			3- Estudio de las características que se han atribuido a sí mismos/as y a mujeres y hombres; Yo las traigo estudiadas. Tema Malos Tratos.		
--	--	--	--	--	--

⁷⁸ LÓPEZ, Félix (1988a). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género. En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*, (pp. 47–69). Madrid: Pirámide.

⁷⁹ LÓPEZ, Félix (1988b). Identidad sexual y de género en la edad adulta y en la vejez. En FERNÁNDEZ, Juan (Coord.). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid: Pirámide. Pp.71-87.

Diciembre 2002

L	M	M	J	VIERNES	S	D
				<p>13</p> <p>1- "Estereotipos de género".⁸⁰.</p> <p>2- Anuncios de televisión (Ver Anexo V). Objetivo: ver el diferente tratamiento que se da a niñas/mujeres y niños/hombres en TV.</p> <p>3- Adivinanzas: les presento las del señor Pérez y "el/la cirujana". Objetivo: darse cuenta de la invisibilización de las mujeres.</p> <p>4.-Presentación de la charla a la que ha asistido Vanesa⁸¹. Debate en función de las preguntas que ha elaborado Raquel a partir de un programa que vio en TV.</p> <p>Sale el tema Malos Tratos.</p>		

⁸⁰ BARBERÁ Esther (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel.

⁸¹ VII Jornadas de sensibilización. "Para vivir en Igualdad" 12,13 y 14 de noviembre de 2002. Valladolid.

Programa: "Esta es mi historia" en TV1.

Enero 2003

L	M	M	J	VIERNES	S	D
				<p>10</p> <p>1- “Los roles de género”⁸²; “Roles sexuales-roles sociales: la preparación para dos mundos”⁸³.</p> <p>2- Estudio de juguetes y de jugueterías. Objetivo: analizar las diferencias entre juguetes para niñas y niños, las diferencias en propuestas de actitudes y aptitudes que llevan implícitos. Determinar si en las jugueterías hay diferencias.</p>		
				<p>17</p> <p>1- “Asimetrías”.⁸⁴</p> <p>2- Tareas hogar: se pide que analicen las tareas de una familia y quién de entre sus miembros las realiza.</p> <p>3- Educación: análisis de situación de las mujeres en la universidad.</p> <p>Objetivos: analizar los roles de género y asimetrías.</p>		
				<p>23</p> <p>1- Artículo Periódico: “Oprimidas en los guetos parisinos”⁸⁵: discriminación de las mujeres.</p> <p>2- Evaluación. Último día.</p> <p>3- Tema Malos Tratos: Confesión de Alicia.</p>		

⁸² BONILLA, Amparo (1998). Los roles de género. En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Género y sociedad*, (pp. 141-176). Madrid: Pirámide.

⁸³ SANZ RUEDA, Carmela (1991). Roles sexuales-roles sociales: la preparación para dos mundos. En Teresa DEL VALLE y Carmela SANZ RUEDA, *Género y sexualidad*, (pp. 133-148). Madrid: UNED.

⁸⁴ PASTOR, Rosa (1998). Asimetría genérica y representaciones del género: En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Género y sociedad*, (pp. 207-238). Madrid: Pirámide.

PASTOR, Rosa (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. En Juan FERNÁNDEZ (Coord.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología*, (pp. 217-245). Madrid: Pirámide.

⁸⁵ El País, 25 de octubre de 2002

Anexo III: Criterios de Evaluación

EVALUACIÓN: PSICOLOGÍA DEL GÉNERO. CURSO 2002/2003

A VALORAR	Alicia	Amparo	Esmeralda	Luisa	Noemí	Rodrigo	Raquel	Vanesa	Sara
Cumplimiento del compromiso de asistencia									
Interés									
Cumplimiento de tareas									
Planteamiento de dudas									
Comprensión del temario									
Esfuerzo realizado									
Sistematización del trabajo									
Contribución a la resolución de dudas									
Argumentos basados en conocimientos									
Implicación personal									
Reflexiones									
Desprendimiento de mitos									
Cambio en la forma de "ver la realidad"									
Disposición para un nuevo aprendizaje									
Contribución a la dinámica de la asignatura									
Responsabilidad hacia la asignatura									
Comprensión de aportaciones para vida profesional									
Comprensión de aportaciones para vida personal									
Asimilación de la asignatura									
Creatividad									
TRABAJO ESCRITO TEORÍA. 10%	Los porcentajes se acordaron conjuntamente. Tenían, no obstante, que tener aprobado el trabajo escrito, tanto teórico como práctico.								
TRABAJO ESCRITO PRÁCTICA 10%									
MEDIA DE LA CLASE 60%									
AUTOEVALUACIÓN 20%									

Anexo IV: Matter Amantissima

Sara: su cuerpo no piensa

Carlos: no piensa, bueno, pero es un cuerpo preparado para darse ahora, para dar vida, entonces, entonces, es un cuerpo altruista, es generoso

Sara: eh

Carlos: entonces, yo le valoro desde ese punto de vista y creo que por qué no decir que la mujer es generosa porque es lo que es y es más caritativa también

Sara: eh

Carlos: el hombre es más egocentrista en ese sentido será, le cuesta yo creo que más darse a los demás,

Sara: eh

Carlos: que no quiere decir que no lo pueda hacer, pero yo creo que la mujer

Noemí: yo creo que no tiene que ver ser hombre o mujer para ser generoso, o altruista o más cerrado o más egocentrista

Sara: a ver, hay un valor muy positivo que es la, como decía Noemí la capacidad para darse a los demás, de cuidar de los demás y es una capacidad humana que podemos asumir y aceptar hombres y mujeres

Carlos: sí

Sara: y además, está bien que cuidemos de los demás, porque cuidando de los demás podemos vivir todos mejor, entonces es una cosa positiva que siempre y tradicionalmente se ha asociado con lo femenino, con las mujeres, por lo tanto, es una cosa, a una cosa que tenemos las mujeres buena pues nos la quieren quitar, parece, no, pero es una cosa buena que podemos asumir todas las personas, ellos y ellas, los hombres y las mujeres, eso es una cosa y, como decía Noemí todo el mundo puede aprender a ser generoso, todo el mundo puede aprender a prodigar cuidados, puede aprender a velar por el bienestar de los demás, pero otra muy distinta es que sea algo que esté en la naturaleza de las mujeres, porque en la naturaleza de las mujeres no hay más que una biología, que le permite, eh, tener y albergar un feto durante nueve meses para que eso se convierta en una persona una vez que ha parido

Carlos: pues eso

Sara: la capacidad de generosidad y de cuidar a los demás es una capacidad humana que tenemos que cultivar porque la sociedad goza, o puede ser en función de que tiene esa capacidad, pero que sea algo que estén en la naturaleza de la mujeres no, no se sostiene de ninguna de las maneras y ni está en sus cromosomas XX, ni está en las hormonas que vimos el otro día, ni está en sus genitales, ni está en sus gónadas, ni está en su cuerpo, es algo que la sociedad le ha atribuido a la mujer, la mujer que sea generosa y que cuide de los demás

Carlos: no tengo que hacer eso, pero yo [...]

Noemí: pero dices como que es innato, que nacemos con ello y yo creo que no que

Carlos: tenéis capacidad de vida

Sara: a ver

Noemí: hombre, tenemos capacidad pero es biológica, no es

Sara: a ver

Carlos: biológica y te parece que eso es una tontería porque sea biológica

Noemí: yo no pienso que sea una tontería

Carlos: a mí me parece que es algo maravilloso

Sara: a ver, a ver, es una capacidad biológica, punto. Tú, como humano le pones el afecto a esa capacidad biológica, pero tú como humano. Hay muchas mujeres que no valoran, precisamente, esa capacidad de su cuerpo

Carlos: pues lo tenían que hacer

Sara: y hay muchas ¿por qué tenían que hacerlo?

Carlos: por que se tenían que valorar a ellas mismas, si son mujeres sí

Vanesa: pero no como madres

Raquel: pero es que el hecho de ser mujer

Carlos: no, como mujer, como las dos cosas, bueno qué hay de malo creo que eso

Sara: que la mujer es sexo, es madre y puede ser otras cosas

Carlos: claro que sí

Sara: pero que no está en su naturaleza, que la naturaleza de la mujer es, pues no sabemos cuál es naturaleza de la mujer

Carlos: pues ser mujer

Sara: pero

Carlos: pues ser mujer

Sara: ¿y qué es eso de ser mujer?

Carlos: ser mujer

Sara: tener anatomía, tener unos cromosomas, tener unos ovarios, unos genitales, tener unas gónadas, tener unas hormonas y tener una anatomía

Carlos: eso es una parte

Sara: eso es lo propio de ser mujer y luego va a estar asociada a lo biológico, a la naturaleza. Punto

Carlos: pues no

Sara: perdón

Carlos: eso es una parte y luego

Sara: eso es lo que está asociado a la naturaleza y a la biología

Vanessa: luego viene lo social, como decíamos el otro día

Carlos: si hay diferentes hay, en todo somos igual de capaz de captar una misma realidad, pero bueno, yo lo capto así y yo la valoro a la mujer tanto como persona como por físico y creo que quien diga que no valora a las personas a veces o no les gusta o no les atrae el físico, pues bueno, yo creo que hay también que ser realista y bueno valorar todo

Sara: a ver, eh

Carlos: somos el físico y biológico y somos valorar todo

Sara: y a los hombres también se les valora por lo físico, si no hubiera hombres no habría la posibilidad de engendrar vida, sí, hasta ahí sí, punto. Pero hablar o poner en la naturaleza de la mujer cosas que son cualidades o capacidades humanas, que pueden desempeñarlas y desarrollarlas tanto ellos como ellas, me parece que es una exageración

Carlos: a lo mejor parece que soy demasiado positivo (RISAS)

Noemí: entonces para ti el instinto maternal, que no sé si existe instinto

Carlos: para mí el sexto sentido de la mujer es ese

Noemí: y no existe el instinto paternal, entonces

Sara: eh: tampoco

Carlos: yo creo que le tenemos, precisamente por no tener esa capacidad que nos falta

Vanessa: no, yo creo que tal instinto sea

Carlos: nos falta sensibilidad, bueno, entonces, yo creo más en vosotras (riéndose) que vosotras mismas ¿no?

- porque no

Sara: eh, no es cuestión de cree en una persona o no, cada, habrá que creer en las personas por lo que somos y habrá que valorar a las personas por lo que somos y habrá que dotar de derechos a las personas porque es un ser vivo que pertenece además, a una especie muy especial, y punto. Hasta ahí hemos llegado

Carlos: um, um

Sara: el resto cada uno que ponga lo que quiera, entonces, vamos a ver cuánto de lo que cada uno cree está sustentado o no está sustentado, porque yo puedo creer muchas cosas, pero estamos aquí para contrastar, un poco, las experiencias con los hechos

Carlos: um, um p.

Sara: punto. Nada más. Habías terminado, Raquel (TC; 25-10-02, p. 2449- 2512)

A) anuncio destinado a niñas/mujeres

1. Breve descripción del anuncio:

2. Protagonista / as

3. Tipo de accesorios con los que aparecen

4. Actividad que realizan

5. Lugar donde aparecen

6. Tipo de música ambiental

7. Voces que los acompañan

8. Colores asociados

- Qué modelo de niña/mujer crees que tratan de describir. Razona la respuesta

B) anuncio destinado a niños/hombres

1. Breve descripción del anuncio:

2. Protagonista / as

3. Tipo de accesorios con los que aparecen

4. Actividad que realizan

5. Lugar donde aparecen

6. Tipo de música ambiental

7. Voces que los acompañan

8. Colores asociados

- Qué modelo de niño/hombre crees que tratan de describir. Razona la respuesta

APELLIDOS Y NOMBRE: _____

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Centros de Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas.	71
Tabla 2: Asignaturas de Estudios de las Mujeres en las Licenciaturas y Diplomaturas de las Universidades Españolas. Curso 2002-2003.	76
Tabla 3: Investigación feminista en el paradigma emancipatorio.	144
Tabla 4: Caso: Psicología del Género. Curso 2002-2003.	163
Tabla 5: Roles de investigadora, según el grado de implicación.	166
Tabla A1: Porcentajes de alumnas en la Universidad de Burgos (hasta curso 2002-2003).	184
Tabla A2: Titulaciones Técnicas de ciclo largo. Curso 2002-2003.	184
Tabla A3: Titulaciones Técnicas de ciclo corto. Curso 2002-2003.	185
Tabla A4: Ciencias Sociales y Jurídicas de ciclo largo. Curso 2002-2003.	185
Tabla A5: Ciencias Sociales y Jurídicas de ciclo corto. Curso 2002-2003.	185
Tabla A6: Carreras de corte experimental. Curso 2002-2003.	185
Tabla A7: Ciencias de la Salud. Curso 2002-2003.	186
Tabla A8: Humanidades. Curso 2002-2003.	186
Tabla D1: Porcentaje de profesoras en la Universidad de Burgos. Curso 2002-2003.	187
Tabla D2: Porcentaje de profesoras en los diferentes departamentos de la Universidad de Burgos. Curso 2002-2003.	190
Tabla OG1: Cargos en el Rectorado de la Universidad de Burgos. Curso 2002-2003.	191
Tabla OG2: Cargos en el Rectorado. Año 2008.	191
Tabla OG3: Composición del Consejo Social de la Universidad de Burgos. Año 2008.	192

Tabla OG4: Composición del Consejo de Gobierno de la Universidad de Burgos. Año 2008.....	192
Tabla OG5: Composición del Claustro de la Universidad de Burgos. Año 2008.....	193
Tabla T1: Dirección de Tesis Doctorales en la Universidad de Burgos. Hasta el año 2001.....	194
Tabla T2: Tribunales de Tesis Doctorales en la Universidad de Burgos. Hasta el año 2001.....	195
Tabla FA1: Porcentaje de alumnas en la Facultad de Humanidades y Educación. Curso 2002-2003.....	198
Tabla FD1: Porcentaje de profesoras y profesores de los Departamento con sede en la Facultad de Humanidades y Educación. Curso 2002-2003.....	198
Tabla FD2: Porcentaje de profesoras y profesores en la Facultad de Humanidades y Educación. Curso 2002-2003.....	199
Tabla FT1: Dirección de Tesis Doctorales en la Facultad de Humanidades y Educación. Hasta año 2001.....	199
Tabla R1: Razones de la elección de la asignatura Psicología del Género.....	223
Tabla E1: Expectativas respecto a la asignatura Psicología del Género.....	223
Tabla MT1: Noticias sobre malos tratos. Octubre de 2002.....	255
Tabla RA1: Turnos diádicos e interrupciones. Día 25 de octubre de 2002.....	281
Tabla RA2: Veces que se interrumpen y son interrumpidas/os.....	281
Tabla RA3: Temas y momentos en los que interviene Carlos.....	283
Tabla RA4: Confrontación.....	303
Tabla RA5: Crispación.....	303
Tabla RA6: Pseudoconcienciación.....	303
Tabla RA7: Modelos de mujer.....	303

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: El proceso de investigación psicológica y posibles formas de introducir sesgos sexuales.	146
Figura 2: Proceso metodológico.....	175
Figura 3: Unidad y dimensiones de análisis.	178
Figura 4: Unidad, dimensiones y categorías de análisis.	179

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico D1: Porcentaje de mujeres y hombres en las diferentes categorías docentes. Curso 2002-2003.	188
Gráfico T1: Tipos de dirección de Tesis Doctorales. Hasta el año 2001.	195
Gráfico T2: Constitución de los tribunales de las Tesis Doctorales en la Universidad de Burgos. Hasta el año 2001.	196
Gráfico RA1: Díadas.	282
Gráfico RA2: Porcentaje de participación.....	282