

# IGUALDAD DE GÉNERO Y DESARROLLO DE CAPACIDADES. ¿UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

---

---

*Inmaculada López Francés<sup>a</sup> y Cruz Pérez Pérez<sup>b</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: de 28 de agosto de 2014, 19 de septiembre de 2014

*Resumen:* A partir de un estudio comparado entre la Universidad de Valencia Estudi General (UVEG) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), así como a través de la revisión realizada de investigaciones a nivel internacional, europeo y estatal, se hallan resultados que muestran que la violencia de género es un desafío internacional, es un fenómeno histórico-social, resultado de relaciones desiguales de poder, que trasciende la diferencia de ingresos, de clases sociales, culturales y educativas. La inequidad y las injusticias hacia las mujeres están presentes en todos los ámbitos sociales, y las investigaciones existentes demuestran que las universidades no son una excepción a esta realidad. Estas desigualdades educativas y relacionales (y posteriormente laborales, económicas y sociales), vividas en el seno del sistema escolar en general y de las universidades en particular, otorgan a las mujeres capacidades humanas desiguales, dificultando que lleven una vida humanamente digna, significativa y dignificante. Por este motivo creemos que el desarrollo de las capacidades de la mujer es una asignatura pendiente en la educación superior.

*Palabras clave:* Igualdad de género, educación superior, capacidades, injusticia social.

<sup>a</sup> Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia.

Correspondencia: Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia, España.

E-mail: [Inmaculada.Lopez-Frances@uv.es](mailto:Inmaculada.Lopez-Frances@uv.es)

<sup>b</sup> Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia.



*Abstract:* From a comparative study between the Universidad de Valencia Estudi General (UVEG) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), as well as through the review of investigations local, european and international level, the results shows that gender violence is an international challenge, it is a socio-historical phenomenon, are result of unequal power relations transcending the difference in economic, social, cultural and educational classes. Inequality and injustice towards women are present at all social levels. The researches show that universities are no exception to this reality. Those lived differences educational and relational (and later work, economic and social inequalities) in the heart of the school and universities, gives to women human capabilities unequal, making it difficult to bring a humanly worthy, dignified and meaningful life. For this reason, we believe that the development of the capacities of women is a unresolved issue in higher education.

*Keywords:* Gender equality, higher education, capabilities, social injustice.

## 1. A MODO INTRODUCTORIO: RADIOGRAFÍA DEL ESCENARIO ACTUAL

La revisión de investigaciones significativas realizadas a nivel internacional, europeo y estatal y los resultados del estudio realizado (López-Francés, 2013) revelan que la reproducción y producción de esas estructuras objetivas y subjetivas de discriminación se están realizando de forma permanente, y las universidades no son una excepción.

Investigaciones como la de Smith *et al.* (2003) revelaron que al finalizar el cuarto año de universidad más del 80% de las participantes habían experimentado violencia física al menos una vez –por parte de compañeros, profesorado o personal universitario–, siendo un 63,5% de índole física y sexual. Solo el 12% refrieron no haber sido violentadas durante los últimos cinco años. Straus (2004) muestra que un 29% de los estudiantes, en los 12 meses previos a su investigación, había cometido agresiones físicas menores, registrando, por otro lado, un 10% de estudiantes que habían agredido físicamente y de forma grave a su pareja (se estipulan las bofetadas o tirar pequeñas cosas a la pareja como agresiones físicas menores, mientras que las agresiones físicas graves contemplan puñetazos, ataques con objeto o intento de asfixia). Straus replica su estudio en 2008, reportando que el 25% de los participantes habían cometido agresiones físicas menores hacia su pareja durante ese año, oscilando las agresiones entre un máximo del 95,5% en Irán y un mínimo del 10% en Singapur.

En esta misma línea, Graves *et al.* (2005) realizaron un estudio longitudinal durante cuatro años de universidad, concluyendo que durante el primer año es más probable que las mujeres sufran violencia física y sexual, registrando un porcentaje del 25,5% entre las mujeres encuestadas, seguida por el 6,6, 4,9 y 3% en el segundo, tercer y cuarto años,



respectivamente. Estas investigaciones muestran que la violencia en el ámbito universitario no se produce solo entre iguales, también entre profesorado universitario masculino hacia las alumnas; o hacia profesoras universitarias por parte de compañeros de trabajo, superiores e incluso alumnos. Edwards *et al.* (2009) obtienen que un 87% de las mujeres universitarias participantes en su estudio había sufrido abuso verbal-psicológico por parte no solo de sus compañeros sino también de los profesores o en sus relaciones interpersonales en su entorno cercano.

Otros estudios consultados demuestran que en las universidades también se da violencia de forma mucho más sutil, menos visible que la violencia física y las agresiones sexuales, más normalizada en discursos y prácticas cotidianas, naturalizada y percibida como una cuestión inevitable, intrínseca y propia a las relaciones entre las mujeres y los varones (Spitzer, 2004). Por esto es mucho más difícil identificarla. Aun teniendo en cuenta esta complejidad, los resultados son alarmantes.

Además de la demostración de la existencia de un alto porcentaje de agresiones físicas, psicológicas, verbales e incluso sexuales entre el estudiantado universitario, una de las conclusiones más interesantes obtenida a partir de la consulta de diferentes estudios es el poco reconocimiento y/o conocimiento que el alumnado universitario tiene acerca de este fenómeno. Gross *et al.* (2006) muestran en su estudio que desde que se matricularon en la universidad un 27% de las participantes había sufrido algún tipo de abuso sexual no deseado (desde besos hasta penetración) y tan solo el 0,6% de mujeres había denunciado esta situación a la policía o a las instituciones pertinentes. Bondurant (2001) obtiene que el 64% de las mujeres no reconocen sus experiencias de violación, siendo solo aquellas víctimas que sufren niveles muy elevados de violencia física durante la agresión las que en mayor medida reconocen tales actos como violación. Como conclusión se destaca que muchas mujeres víctimas de violencia de género, al no identificarse como tales, no denuncian y siguen durante mucho tiempo experimentando tal situación.

Esta falta de reconocimiento es interpretada en ciertos estudios como consecuencia del mantenimiento de estereotipos o de creencias erradas acerca de la violencia de género, tanto por agresores como por víctimas y de sus implicaciones e incidencia. Nayak *et al.* (2003) encuestaron a 1.067 estudiantes de cuatro naciones diferentes (India, Japón, Kuwait y EE. UU.). Los resultados reflejan actitudes basadas en creencias erróneas que este colectivo mantiene frente al fenómeno de la violencia contra las mujeres. A modo de ejemplo, el 25% del estudiantado encuestado ante un asalto sexual estaba convencido de que la víctima era la culpable porque (casi con total seguridad) había sido demasiado coqueta, vestía ropa indecente o se había insinuado. Respecto a la violencia conyugal, entre un 6 y 12% (en función de la nación) consideraba que el marido tenía derecho a golpear a la mujer si esta no era obediente, no lo cuidaba o si había sido infiel. Resultados similares muestra la investigación llevada a cabo por Straus (2004). En su estudio involucra



a 31 universidades de 16 países, participando un total de 8.666 estudiantes, entre los cuales un 42% aprueba la violencia hacia las mujeres en determinadas circunstancias.

El estudio con perspectiva comparada realizado por López-Francés (2013) entre la Universitat de València Estudi General (UVEG) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), con una muestra de 435 alumnas/alumnos de la UVEG y de 400 en la UAEM, concluyó que un porcentaje elevado del alumnado de ambas universidades cree que es responsabilidad del profesorado formar en igualdad y prevención de la violencia de género (75%, UVEG; 69%, UAEM). Sin embargo, manifiestan que este no se preocupa por promover los valores de la ética cívica (50%, UVEG; 45%, UAEM) y no valora sus esfuerzos por trabajar esta temática (38%, UVEG; 34%, UAEM). Al abordar cuestiones relacionadas con la discriminación, las desigualdades y la violencia de género en el contexto universitario, se descubre en las percepciones de los estudiantes de ambas universidades porcentajes elevados en torno a la opción de la escala “indiferente”. Por ejemplo, a la proposición “la violencia de género es un fenómeno que existe en mi contexto universitario” respondió un 33% “de acuerdo” y 22% “indiferente” en la UVEG, y un 64% “de acuerdo” y un 17% “indiferente” en la UAEM. Está *indiferencia* se supone que responde al hecho de que estamos ante ítems comprometedores, que implican un ejercicio de denuncia, una toma de postura que no todos y todas están dispuestos a asumir a pesar del anonimato asegurado. Como ya se ha señalado, no hay que olvidar que la violencia de género que se produce en las instituciones universitarias y entre los miembros de la comunidad es en muchas ocasiones sutil y normalizada, no siendo percibida como tal (Gross *et al.*, 2006). Esta falta de reconocimiento es uno de los principales obstáculos para superar y denunciar posibles prácticas abusivas que se estén dando en el seno de las universidades.

Estas investigaciones nos muestran que existen elevados índices de violencia física, sexual o psicológica producidas en el contexto universitario, corroborando que la violencia de género es un fenómeno que ocurre en las universidades y entre universitarios-universitarias. Por tanto, es una falacia considerar que esta violencia es una cuestión de personas con *pobreza* educativo-académica. La inequidad y las injusticias hacia las mujeres están presentes en todos los ámbitos sociales y las universidades no son una excepción.

## 2. ¡ILUSTRES UNIVERSIDADES!, PERO ¿CAPACIDADES HUMANAS DESIGUALES?

Las universidades se conciben como instituciones de prestigio y calidad, baluarte de los derechos humanos, al servicio del desarrollo intelectual y material de los pueblos, del progreso del conocimiento, de la paz, de la igualdad entre las mujeres y los hombres y



de la defensa ecológica del medio ambiente. Sin embargo, como se ha comprobado en la investigación, buena parte de la comunidad universitaria ha sufrido o conoce alguna situación de violencia de género en el ámbito universitario. La discriminación no siempre es visible. A veces no es visible por falta de sensibilidad o por las creencias subyacentes erradas del o de la que mira. En ocasiones aparece revestida de un aura de neutralidad. El amplio volumen de normativas acerca de la educación en y para la igualdad entre varones y mujeres no está calando en las prácticas cotidianas. Sin igualdad entre mujeres y varones un Estado no puede considerarse democrático. Sea como fuere, el resultado siempre es el mismo, acaban produciéndose situaciones desiguales, discriminatorias, de desventaja hacia las mujeres: "... con demasiada frecuencia se trata a las mujeres no como fines en sí mismos, como personas con una dignidad que merece respeto por parte de las leyes y de las instituciones. Por el contrario, se las trata como meros instrumentos para los fines de otros..." (Nussbaum, 2002: 28).

Aunque es cierto que formalmente se han resuelto cuestiones como la segregación por sexos, el veto explícito o sutil a determinadas carreras consideradas tradicionalmente *masculinas* o la imposibilidad de realizar una carrera académica por parte de las mujeres, no se han logrado modificar algunos prejuicios ideológicos en referencia al género. Como afirma Palomar (2011), la equidad de género es un problema en el campo universitario, ya que la cultura universitaria tiene un trasfondo sexista y discriminatorio, a pesar de estar formada por *ilustres miembros*. Las universidades construyen prácticas similares a las de otros ámbitos sociales, organizadas y sostenidas por una cultura de inequidad, afirmando incluso que "el principio simbólico que organiza en términos de género la estructura de la cultura institucional universitaria es la dominación masculina" (Palomar, 2011: 27).

Estas desigualdades educativas y relacionales (y posteriormente laborales, económicas y sociales) vividas en el seno del sistema escolar en general y de las universidades en particular dan a las mujeres capacidades humanas desiguales, lo que dificulta que lleven una vida humanamente digna, significativa y dignificante.

Cuando nos referimos a las capacidades, se enmarca el concepto en la obra de la filósofa Martha C. Nussbaum (2012). Esta autora entiende las capacidades como libertades sustantivas que nos permiten (o no) alcanzar alternativas de funcionamiento. Diferencia tres tipos de capacidades: *a) Capacidades internas*: son las características de una persona, tales como la personalidad, las capacidades intelectuales y emocionales, el estado de salud y la forma física o su aprendizaje interiorizado. Entiende estas capacidades como *estados de la persona*. Estados fluidos y dinámicos, nunca estáticos, que pueden ser entrenados, aprendidos y desarrollados a partir de la interrelación con el contexto; *b) Capacidades combinadas*: la suma de las capacidades internas con las oportunidades que disponen las personas para poder elegir y actuar en su situación política, social y económica con-



creta, y c) *Capacidades básicas*: Nussbaum se refiere a ellas como el *equipamiento innato* o *facultades innatas* de los seres humanos. La autora alerta de la posible confusión que puede producir el término innato; sin embargo, cree que esta categoría es útil siempre y cuando no se malinterprete. Estas capacidades que las personas traen al mundo (por ejemplo discapacidad cognitiva) no son tan innatas como se creía, ya que, por ejemplo la nutrición materna puede desempeñar un papel fundamental en su conformación. Estas capacidades, en cierto modo, ya están condicionadas por el entorno:

Las capacidades básicas son las facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación. El concepto de capacidades básicas debe usarse con suma cautela, pues es fácil imaginar una teoría desde la que se sostenga que los derechos políticos y sociales de las personas deberían ser proporcionales a su inteligencia o habilidades innatas (Nussbaum, 2012: 43-44).

Se comprueba que las capacidades no son tan solo habilidades que residen en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades y las oportunidades creadas por la combinación entre nuestras facultades personales, básicas e innatas, y el entorno político, social y económico, es decir, son la respuesta a la pregunta qué es capaz de ser y de hacer esa persona. Lo interesante del enfoque es que se centra en las capacidades y no en el funcionamiento, esto es, en la libertad y no en la materialización, respetando de este modo las elecciones de cada individuo: “Todos y todas deberían superar un cierto umbral de capacidad combinada, entendiéndolo ese deber ser no como un funcionamiento obligado, sino como una libertad sustancial para elegir. Eso es lo que significa tratar a todas las personas con igual respeto” (Nussbaum, 2012: 44).

Sí especifica que cualquier nación que persiga ser justa con sus ciudadanos y ciudadanas ha de procurar que sus vidas estén a la altura de la dignidad humana. La dignidad es un elemento central en su teoría que la lleva a plantearse preguntas como qué condiciones de vida facilitan a las personas una vida que es merecedora de la dignidad humana que ellas ya poseen. Su respuesta es clara: para considerar que una vida humana está a la altura de la dignidad humana lo mínimo y esencial es que se supere un nivel de umbral más que suficiente de las diez capacidades centrales que incluye en su lista:

Muchas son las formas en las que se puede negar las aspiraciones de la dignidad humana, pero todas ellas resumibles en dos: (...) Así, por un lado, las condiciones sociales, políticas, familiares y económicas pueden impedir que las personas opten por funcionar conforme a una capacidad interna ya desarrollada (...) Pero, por otro lado, las condiciones negativas pueden penetrar más a fondo en las personas, atrofiando o deformando el desarrollo de sus capacidades internas. En ambos casos, pervive la dignidad humana básica: la persona sigue siendo merecedora de igual respeto que las demás. En el segundo de ellos, sin embargo, se ha vulnerado más profundamente esa dignidad (Nussbaum, 2012: 50-51).



¿Cuál es el umbral mínimo? Ante esta respuesta Nussbaum se muestra prudente:

... fijar el umbral con precisión es competencia de cada nación y dentro de ciertos límites, es razonable que los países aborden esa tarea de formas y modos distintos, con arreglo a la historia y las tradiciones de cada uno de ellos. Habrá cuestiones e interrogantes que, ineludiblemente, seguirán siendo muy difíciles, en esos casos, el enfoque de las capacidades nos indica qué es lo que debemos considerar relevante o destacado, pero no nos dicta una asignación definitiva de pesos ni una decisión nítida e inconfundible (2012: 62).

Nos hallamos ante un auténtico problema. El desarrollo de capacidades entre mujeres y varones da sustento a la construcción, reproducción y/o producción de una sociedad injusta, que no facilita a los ciudadanos y a las ciudadanas condiciones de vida a la altura de la dignidad humana. Ante esta situación, ¿qué ocurre con los y las estudiantes?, ¿qué profesionales y ciudadanos estamos formando?, ¿qué sociedad van a construir?, ¿es posible, sin asumir este principio, crear una sociedad justa y equitativa? y ¿qué relaciones interpersonales van a establecer?

### 3. ¿CÓMO APROBAR ESTA ASIGNATURA PENDIENTE?

Las instituciones universitarias han de asumir el compromiso de llevar a cabo una *educación equitativa*, es decir, se les demanda que a través de un proceso educativo-social desarrollen en su alumnado/profesorado la conciencia de unas normas, unas actitudes y unos valores que prevengan los comportamientos que conducen a la violencia contra las mujeres y favorezcan la igualdad y el respeto. Conseguir esta igualdad efectiva entre mujeres y varones es una prioridad, puesto que “... una sociedad no es mínimamente justa hasta que no facilita a sus miembros las precondiciones de una vida a la altura de la dignidad humana” (Nussbaum, 2012: 95). A continuación proponemos algunas orientaciones básicas.

#### 3.1. *Combinar el discurso del “desarrollo de competencias” con el “fomento de las capacidades”*

La mayoría estaríamos de acuerdo en afirmar que el aprendizaje/enseñanza por competencias en la educación superior supone un salto cualitativo respecto a la enseñanza/aprendizaje programada por objetivos; sin embargo, se cree necesario completarlo con el enfoque de las capacidades. Es posible que si nos quedamos anclados en el enfoque de las competencias caigamos en una formación que básicamente desarrolle la habilidad de la



persona para ejercer una actividad o profesión concreta: "... el modelo de competencia universitaria corre el riesgo de centrar el aprendizaje universitario en torno a productos formativos, a competencias profesionales y de cara al mercado laboral, en detrimento de otras competencias más sociales, emocionales, cívicas o morales" (Alarcón y Guirao, 2013: 149)

Por ello, es necesario apostar por la inclusión de las capacidades en el ámbito universitario junto al desarrollo de una serie de competencias. Incorporar ambos enfoques en el ámbito universitario es un requisito imprescindible para alcanzar la calidad y la excelencia académicas, aprovechando el potencial y capacidades de toda la comunidad, mejorando la rentabilidad y la gestión del tiempo, de los recursos humanos, del conocimiento y de las posibilidades de empleabilidad.

### *3.2. Incluir en las universidades formación transversal y específica*

En primer lugar, cabe incorporar transversalmente los principios de la coeducación como preocupación que atañe a todas las asignaturas, departamentos, ámbitos de conocimiento y dependencias de educación superior. Estas cuestiones son clave para el éxito de una educación universitaria con sentido de justicia e igualdad que desarrolle capacidades humanas equitativas. Ello pasa también por incluir el principio de igualdad, las medidas para la coeducación y la apuesta por la transversalidad en los planes de estudios universitarios.

En segundo lugar, se cree óptimo incluir en todos los planes de estudio al menos una asignatura con perspectiva de género que capacite al alumnado para acercarse a la realidad de su ámbito de conocimiento con una mirada crítica, tomando consciencia y esforzándose por cuestionar las relaciones de poder que se establecen entre varones y mujeres.

### *3.3. Incluir en las universidades formación específica para el profesorado en estas cuestiones*

El papel del profesorado en este proceso se considera fundamental, de ahí que como propuesta se entienda decisiva su formación y compromiso en estas cuestiones. Este es un factor esencial para lograr la implicación, la toma de conciencia y la sensibilización del alumnado universitario hacia la igualdad y la prevención de la violencia de género. Su formación ha de incluir una autorreflexión respecto a estos temas que propicie en ellos y ellas un cambio real en su sistema axiológico, incorporando como esencial los valores de la ética cívica.





### 3.4. *Trabajo conjunto con y para la comunidad*

Cabe reconocer el peso e influencia que los referentes del estudiantado ejercen en sus procesos de socialización y en la construcción de sus percepciones acerca de la igualdad y la violencia de género, condicionando (no determinando) sus comportamientos y decisiones. Ante esta realidad, se apuesta por que las universidades promuevan trabajos que integren e impliquen a la comunidad, a través de campañas o proyectos que sensibilicen, conciencien y comprometan a todos y todas con la no tolerancia hacia la violencia de género y la necesidad de trabajar, en todos los niveles, por conseguir una igualdad real entre varones y mujeres.

### 3.5. *Una apuesta clara: la educación para el cuidado como posibilidad de un mundo mejor*

Como ya se ha mencionado, es esencial impulsar un cambio de creencias y actitudes que ponga en evidencia lo desfasado de las dicotomías androcéntricas, y que en su lugar proponga una reorganización de tiempos, espacios y normas con relación a la responsabilidad por el cuidado del Otro y de lo Otro. Las instituciones, el profesorado y las autoridades universitarias han de tomarse en serio las necesidades de afecto y cuidado que todos los seres humanos tenemos, invitando a que el conjunto de la humanidad caiga en la cuenta de la interdependencia que existe entre todos los seres humanos.

Desde el marco universitario, es importante posibilitar que varones y mujeres sean educados para una autonomía moral anclada en la solidaridad y la preocupación por el bienestar del otro, de sí mismo y del entorno. En este sentido, el cuidado como ética existencial surge también para recuperar las voces silenciadas de las mujeres y elevarlas a categoría humana y política. Las experiencias y valores, considerados femeninos, se sitúan en el centro de estas teorías éticas que se definen por ser de carácter no androcéntrico. La ética del cuidado afirma que el impulso moral no obedece a principios prescriptivos, sino al sentimiento ético. Considera que sentimos la obligación moral de cuidar a otros, si tenemos el poder de hacerlo, porque nosotros también hemos demandado y continuamos demandando cuidado de los demás para nuestra propia supervivencia y para la reproducción y el desarrollo de la sociedad. Negar a los otros el cuidado que necesitan les priva del apoyo necesario para sobrevivir y alcanzar el bienestar que reconocemos como valioso en las sociedades justas, democráticas y equitativas. El cuidado es la respuesta ética responsable cuando aceptamos que el ser humano no es autosuficiente; por eso, los valores y las prácticas del cuidado deberían ser prioritarios en la vida individual y en la vida colectiva de la ciudadanía.



### 3.6. *Compromiso con el lenguaje inclusivo*

Es necesario trabajar en las universidades por la utilización de un lenguaje inclusivo, pues es el medio de comunicación por excelencia, una poderosa herramienta de descripción y refuerzo de la realidad, que estructura nuestra identidad y nuestro pensamiento.

No es posible obviar los rasgos sexistas todavía persisten en su uso, el registro de la RAE sobre la mujer, el hombre, lo masculino, lo femenino es un ejemplo de ello. A pesar de las profundas transformaciones que las mujeres han vivido, los mensajes transmitidos siguen mostrando una imagen simplista, parcial y reducida de la realidad. Por ello, se necesita incluir un lenguaje no sexista que impida el menosprecio, ambigüedad u ocultación de las mujeres y de lo femenino.

### 3.7. *Tolerancia cero por parte de la Universidad respecto a la violencia*

El papel de la institución es clave en la difusión de los valores cívicos. Se recomienda a las instituciones de educación una toma de postura pública ante estas cuestiones, con unos límites específicos: no se permitirá ningún acto que destruya las conquistas que la humanidad ha alcanzado. Todo acto que degrade, no respete o dañe la dignidad de cualquier persona no será tolerado.

## 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Asumir estas directrices serían las mínimas tareas necesarias para que las universidades desarrollaran, tanto en varones como mujeres, capacidades humanas equitativas, no basadas en una categoría artificial sino en las necesidades y potencialidades individuales de cada persona, posibilitando de este modo que el alumnado consiga una vida humanamente digna, significativa y dignificante. Las capacidades no son solo habilidades que residen en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades y las oportunidades creadas por la combinación entre nuestras facultades personales, innatas y básicas, y el entorno político, social y económico.

Por ello, una educación superior que fomente la adquisición de las competencias específicas y transversales recogidas en las guías de los grados, posgrados y doctorados y, a su vez, desarrollen las capacidades básicas humanas (vida; salud física; integridad física; sentidos; imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; juego, y control sobre el propio entorno: político, material) que permitan el bienestar de las personas significa apostar por una educación que desarrolla no solo



especialistas en una determinada profesión, sino profesionales, ciudadanas/ciudadanos y madres/padres comprometido/as. Significa apostar por una educación a la altura del siglo XXI.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN, G. y GUIRAO, C. (2013) “El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES”, *Historia y Comunicación Social* (18), 145-157.
- ANGUITA MARTÍNEZ, R. (2011) “El reto de la formación del profesorado para la igualdad”, *REIFOP*, 14 (1): 43-51. (Consulta el 30 de noviembre de 2014 en <http://www.aufop.com>).
- BONDURANT, B. (2001) “University Women’s Acknowledgment of Rape. Individual, Situational, and Social Factors”, *Violence Against Women*, vol. 7, 3: 294-314.
- BOURDIEU, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana-Unesco.
- EDWARDS, K.; DESAI, A., D.; GIDYCZ, C. A. y VANWYNSBERGHE, A. (2009) “College women’s aggression in relationships: the role of childhood and adolescent victimization”, *Psychology of Women Quarterly*, vol. 33: 255-256.
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R.; PÉREZ, C.; MORALES, S. y VÁZQUEZ, V. (2008) *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción*. Valencia, Brief.
- GRAVES, K. N.; SECHRIST, S. M.; WHITE, J. y PARADISE, M. J. (2005) “Intimate Partner Violence Perpetrated by college women within the context of a History of victimization”, *Psychology of Women Quarterly*, vol. 29: 278-289.
- GROSS, A. M.; WINSLETT, A.; ROBERTS, M. y GHOM, C. L. (2006) “An Examination of Sexual Violence Against College Women”. *Violence Against Women*, vol. 12, 3: 288-300.
- NAYAK, M. B.; BYRNE, C. A.; MUTSUMI, K. M. y ABRAHAM, A.G. (2003) “Attitudes Toward Violence Against Women: A Cross-Nation Study”, *Sex Roles*, vol. 49: 333-342.
- NUSSBAUM, M. (1995) *Women, culture and development*. Oxford, Clarendon Press Oxford.
- NUSSBAUM, M. (2002) *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona, Herder.
- NUSSBAUM, M. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid, Espasa Libros.
- PALOMAR, C. (2011) *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. México, ANUIES.



- SMITH, P. H.; WHITE, J. W. y HOLLAND, L. J. (2003) "A Longitudinal Perspective on Dating Violence Among Adolescent and College-Age Women", *American Journal of Public Health*, vol. 93, 7: 104-110.
- STRAUS, M. A. (2004) "Prevalence of Violence Against Dating Partners by Male and Female University Students Worldwide". *Violence Against Women*, vol. 10, n. 7: 790-811.
- STRAUS, M. A. (2008) "Dominance and symmetry in partner violence by male and female university students in 32 nations". *Children and Youth Services Review*, vol. 30, pp. 252-275.
- YURÉN, T. (2008) *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México, Casa Juan Pablo.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2008) *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Ed. Graó.