



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Muros de discriminación y exclusión
en la construcción de identidades:
la mirada de las Ciencias Sociales**

Coordinadores

Almudena Cotán Fernández

José Carlos Ruiz Sánchez

Dykinson, S.L.

MUROS DE DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN EN LA
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES:
LA MIRADA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

MUROS DE DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN EN
LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES:
LA MIRADA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Coordinadores

ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ

JOSÉ CARLOS RUIZ SÁNCHEZ

Dykinson, S.L.

2021

MUROS DE DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN
DE IDENTIDAD-
DES: LA MIRADA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2021

N.º 22 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-564-7

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y CALIDAD UNIVERSITARIA

CONSUELO LEÓN LLORENTE
Universitat Internacional de Catalunya

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo describe la investigación que se llevará a cabo en los próximos meses en la Universitat Internacional de Catalunya sobre la necesidad de incorporar la perspectiva de género -entendida como equidad y justicia respecto a las mujeres y las niñas según el ODS nº 5 de la Agenda 2030 de Naciones Unidas- y su aplicación a la docencia universitaria. Las guías docentes y las memorias de grado aprobadas por ANECA constituyen, por su carácter actualizado y público, una fuente de datos de carácter informativo objetivo para realizar esta investigación.

El marco del discurso es la necesidad de la mejora de la calidad universitaria en este campo, incorporando si cabe contenidos curriculares que incluyan de modo expreso un mejor uso del lenguaje, una mayor visibilidad de las mujeres, una mejor atención a las cuestiones candentes que afectan a su consideración social y laboral -retribución, promoción, trato, conciliación, derechos sociales, visibilidad- así como tolerancia cero en cualquier extralimitación verbal y/o física -acoso- tanto en el aula, como fuera de ella. Esta cuestión podría afectar también a otros colectivos por diversas cuestiones como su orientación sexual pero también sus ideas, creencias, estrato social, procedencia y nacionalidad.

En este sentido el modo de impartir los contenidos a cargo de los docentes -enfoque y perspectiva- y el trato interpersonal recibido por parte del alumnado resulta de vital importancia dada la importancia del

rol docente, su fuerza y/o prestigio; de modo que no pueda darse ningún abuso de conciencia o de poder en el trato y en la evaluación académica.

El proyecto, denominado *Currículo universitario inclusivo y sensible a las diferencias de género*, consta de dos fases complementarias: entrevistas con las juntas de centro de las facultades y análisis de contenidos de las guías.

La revisión y evaluación de las guías docentes se plantea como un mecanismo de rendición de cuentas y de mejora continua de la universidad en línea con la sociedad en su conjunto.

Así, el propósito fundamental de este currículo sería posibilitar, desde la academia y la capacitación profesional en las aulas un cambio en la cultura las relaciones.

2. MARCO LEGAL

La transversalidad de la perspectiva de género hace su aparición en Europa hace dos décadas a raíz de un informe del *Consejo de Europa* (1998). En él se promovía la igualdad efectiva de mujeres y hombres como principio de actuación para los poderes públicos. Su contenido era fruto de cinco reuniones de trabajo de un grupo de especialistas en mainstreaming (eg-S-Ms)¹ constituido tres años antes. La primera parte de este informe abordaba el marco conceptual y las dificultades de implementación. La segunda parte señalaba las condiciones que lo facilitarían. El tercer apartado se centraba en acciones concretas a tener en cuenta al llevar a cabo los planes de actuación. La filosofía de este documento se podría resumir en este párrafo:

“La integración de la perspectiva de género es la (re)organización, la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos de elaboración de políticas, de modo que la perspectiva de igualdad de género sea incorporada en todas las políticas, a todos niveles y en todas las etapas,

¹ Mainstreaming o Enfoque Integrado de Género (EIG) es un concepto de política pública que consiste en evaluar las diferentes implicaciones de cualquier acción política en la legislación y los programas de cualquier área o nivel atendiendo a su impacto en hombres y en mujeres.

por los agentes que participan normalmente en la formulación de normas".

Casi simultáneamente el *Tratado de Ámsterdam de 1997* de la UE² y el Comité Económico y Social se sumaron a este enfoque detallando políticas sectoriales, programas específicos de acción y estructuras institucionales dedicadas a ello detallando que suponía integrar esta perspectiva:

“Supone el proceso de evaluar las implicaciones para mujeres y hombres de cualquier acción prevista, incluida la legislación, las políticas o los programas, en cualquier ámbito y a todos los niveles. Es una estrategia para hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres y de los hombres formen parte integrante del diseño, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales para que las mujeres y los hombres se beneficien de ellas por igual, evitando perpetuar la desigualdad”

En el ámbito universitario, fue la *Comisión Europea* (2000) el organismo que introdujo determinados criterios en los programas-marco de apoyo a la investigación tales como el equilibrio por sexos de los equipos, la revisión del androcentrismo de la producción científica – señalando la identidad en la bibliografía citada- así como el fomento de investigaciones especializadas en género.

Por su parte el denominado *Plan Bolonia* (1999) incorporó también el mandato de incluir los estudios de género en la docencia universitaria (Kortendiek 2011). De hecho, así lo suscribieron los Ministros de Educación europeos en su Comunicado de Berlín (2003):

[...] la necesidad de mejorar la competitividad (...) requiere incorporar la importancia de las dimensiones sociales al ámbito europeo de la educación superior. Para ello se trata de fortalecer la coherencia social así como disminuir la desigualdad de género a nivel nacional y europeo

² En el artículo 3 (2) se establece que "En todas las actividades contempladas en el presente artículo, la Comunidad se fijará el objetivo de eliminar las desigualdades entre el hombre y la mujer y promover su igualdad".

En España la *Ley orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, estableció también en su artículo 25 esta recomendación:

[...] 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. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán la inclusión, *en los planes de estudio en que proceda*, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, la creación de postgrados específicos, la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

Más tarde la *Ley 14/2011, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*, impulsó la introducción del género como una categoría transversal en la investigación y la promoción de los estudios de género:

“Promover la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación”. (artículo 2.k)”.

“Medidas para la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, y para impulsar una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación”. (artículo 33)”.

“La Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica promoverán la incorporación de la perspectiva de género como una categoría transversal en la investigación y la tecnología, de manera que su relevancia sea considerada en todos los aspectos del proceso, incluidos la definición de las prioridades de la investigación científico técnica, los problemas de investigación, los marcos teóricos y explicativos, los métodos, la recogida e interpretación de datos, las conclusiones, las aplicaciones y los desarrollos tecnológicos, y las propuestas para estudios futuros. Promoverán igualmente los estudios de género y de las mujeres, así como medidas concretas para estimular y dar reconocimiento a la presencia de mujeres en los equipos de investigación. Dichos procesos habrán de suponer que la persona evaluadora desconozca características personales de la persona evaluada, para eliminar cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”(disp. ad. 13.ª)”.

También cabe destacar las recomendaciones de los *libros Blancos de ANECA*³ y el compromiso presentado por *AQU* en el 2018. Este

documento titulado: “Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària” básicamente propone:

[...] revisar los sesgos androcéntricos de las disciplinas y cuestionar los supuestos de género y estereotipos de género ocultos. La perspectiva de género en la docencia comporta incluir el conocimiento producido por las mujeres científicas y expertas, frecuentemente invisibilizadas en numerosas disciplinas, así como incluir las perspectivas críticas que desvelan conceptualizaciones androcéntricas. El análisis de sexo y/o de género, para ser considerados perspectiva de género, deben incluir un análisis que desvele las causas y mecanismos sociales y culturales que sustentan las desigualdades de género.

Los frenos para la implementación de estas recomendaciones son diversos. En ocasiones son percibidas como una carga extra de trabajo (Verge y Cabruja 2017) o bien como una imposición que atenta a la libertad de cátedra y a la autonomía docente. En ocasiones también se niega la relevancia del género como contenido curricular o se considera la desigualdad entre mujeres y hombres como un aspecto ya superado (Verge, Ferrer-Fons y González 2018).

Las unidades de igualdad de las universidades intentan en ocasiones quienes suplir este déficit formativo e impulsar la transversalidad de género tanto en la docencia como en el resto de políticas universitarias, mediante las acciones incluidas en el respectivo plan de igualdad, pero en general su posición, al carecer de atribuciones competenciales en materia docente e incentivos institucionales, presenta una influencia muy limitada (Nuño Gómez y Álvarez Conde 2017: 288-89).

En cuanto a la implementación de la equidad en la universidad como empresa educativa la situación no es mucho mejor, debido principalmente a resistencias, rutinas y prácticas enraizadas en la cultura de estas instituciones (Cavaghan 2017; Lombardo y Mergaert 2013)

³ <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>

donde persisten determinadas prácticas en la contratación y promoción del profesorado (Izquierdo 1999; Mason y Goulden 2004), en la evaluación de la productividad académica (Izquierdo, León y Mora 2008; Wenneràs y Wold 1997), en la ocupación de cargos directivos y de gestión (Castaño, Vázquez-Cupeiro y Martínez-Cantos 2017; Monroe *et al.* 2008) y en general en la representación porcentual de las mujeres en la docencia y en la investigación (Grünberg 2011).

3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La evaluación docente es clave en la mejora e innovación de esta tarea que unida a la excelencia en la investigación hace posible la excelencia de una universidad y la mejora de las competencias y del pensamiento crítico de los alumnos en aras de lograr los valores propios de ciudadanía responsable.

En la actualidad el incremento de las desigualdades sociales, amenaza con procesos de involución que podrían comportar retrocesos en esos valores entre los que se encuentra valores la igualdad de oportunidades, la convivencia y la inclusión, base del comportamiento democrático. En este sentido la educación es un elemento decisivo que puede contrarrestar dicho proceso involutivo.

En el Espacio Europeo de Enseñanza Superior se da la paradoja de que a pesar de la introducción teórica de estos temas en las revistas especializadas, su generalización en la docencia universitaria y en los itinerarios curriculares del estudiantado y de las titulaciones de grado no se ha producido o es mucho menor (Rifà-Valls y Duarte, 2013; Biglia y Vergés-Bosch, 2016) a pesar de las diferentes recomendaciones y el marco normativo europeo y español desde finales de 90 en torno a la transversalidad de género (*gender mainstreaming*).

Abordar esta el estado de esta cuestión las guías docentes y en las memorias de los primeros cursos de las titulaciones de una universidad supone una aproximación práctica a esta realidad desde el estudio del caso resultado de la investigación.

La Guía Docente, como definición mínima de la docencia impartida, así como las memorias de grado aprobadas por ANECA constituyen además

un espacio óptimo donde observar y analizar hasta qué punto están presentes temas actualmente claves como sostenibilidad, derechos humanos, responsabilidad social y también equidad e inclusión. Se trata de comprobar si existen contenidos curriculares, competencias y actividades docentes que aborden la historia y visibilidad de las mujeres, el debate y la cuestión del cuidado, la corresponsabilidad, la equidad en el mundo laboral, el trato y el uso del lenguaje.

Esta tarea evaluadora contribuye a una transformación de la universidad como empresa equitativa en el que se vive la igualdad de trato y oportunidades y como espacio de investigación inclusivo que haga visible la totalidad de la realidad en sus diferentes aportaciones y protagonistas.

De esta forma el Sistema Europeo de Educación Superior puede servir no sólo para alcanzar el objetivo de “promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables” (declaración de Bolonia) sino como sistema de revisión de otros aspectos y como pieza básica y pública de una docencia de calidad a la que la universidad se compromete.

4. METODOLOGÍA

La revisión de las guías docentes de las asignaturas de los primeros cursos pertenecientes al Plan de Estudios de las titulaciones impartidas en las 8 facultades o grados de la Universitat Internacional de Catalunya (España) responde a la necesidad de dar respuesta a una demanda institucional/legal y su consecuente ampliación del campo de la evaluación de la calidad universitaria.

El proyecto *Currículo universitario inclusivo y sensible a las diferencias de género*, consta de dos fases complementarias: entrevistas con las juntas de centro de las facultades y análisis de contenidos de las guías docentes y memorias.

El propósito fundamental es posibilitar la capacitación profesional unida a un cambio en la cultura las relaciones.

La revisión y evaluación de las guías docentes y de las memorias se plantea como un mecanismo de rendición de cuentas y de mejora continua de la universidad en línea con la sociedad en su conjunto. El curso académico que se analizará será el 2020-2021.

El proyecto se abordará en diferentes fases en base a un cronograma lógico y gradual, empezando por los primeros cursos de cada grado.

La idoneidad de esta unidad de análisis radica en que las materias de primer curso suelen tener un carácter introductorio, presentando los principales temas y enfoques que integran el núcleo duro de la disciplina.

Por tanto, el análisis se centrará en:

- *Contenidos*: Atendiendo a la inclusión o no de temas como visibilidad social de la aportación femenina en las diferentes disciplinas, situación de la trayectorias laborales -selección, promoción, retribución, conciliación- presencia en puestos directivos, usos el tiempo y cuidado, educación y roles, violencia, inclusión.
- *Competencias*: Inclusión de competencias (cognitivas, actitudinales o instrumentales) relacionadas con la igualdad de género o con la capacidad de analizar diferentes temáticas desde la perspectiva de género.
- *Referencias*: Porcentaje de autoras en la bibliografía básica – denominada en algunas guías como obligatoria– y modo en que las obras son citadas (nombre completo o iniciales)

Para explorar la implementación estos temas vinculados a la perspectiva de género y las prácticas de aprendizaje y enseñanza de los mismos, se procederá a aplicar una metodología empírica mixta.

Los indicadores hallados las memorias de grado y las guías docentes (estudio cuantitativo) se recogerán en un Excel, combinando estos resultados con entrevistas en profundidad semiestructuradas que se realizarán a decanos y vicedecanos de las facultades seleccionadas (análisis cualitativo).

Dado que cabría la posibilidad de que en las guías docentes no aparecieran de manera explícita estos temas se entrevistará a miembros de las juntas de centro de los diferentes grados -decanos y vicedecanos- haciendo uso de un cuestionario orientativo para el desarrollo de entrevistas semiestructuradas de una duración de 35-45 minutos. Las entrevistas se transcribirán y serán analizadas mediante Atlas.ti.

A continuación, y con estos datos a la vista se examinarán las dificultades y desafíos encontrados en la presencia e implementación de estos contenidos en la universidad, así como las estrategias de aprendizaje y enseñanza más comunes.

Los supuestos e interpretaciones sobre el tema, las dificultades para poner en práctica estos contenidos en el aula y las estrategias de aprendizaje y enseñanza utilizadas serán aspectos que emergerán en las entrevistas.

La triangulación de datos se realizará comparando los datos analizados en el estudio cuantitativo y explorando los temas vinculados a la perspectiva de género definidos en la tabla 1 (referenciada más adelante) en base a la legislación de Naciones Unidas y la Unión Europea con sus respectivas recomendaciones.

4.1 IMPORTANCIA DE LAS GUÍAS DOCENTES Y LAS MEMORIAS DE GRADO

Las memorias de grado aprobada constituyen una versión actualizada del compromiso docente de una universidad. Por este motivo su revisión constituye un sano ejercicio de evaluación institucional respecto a la finalidad formativa de la universidad en su conjunto pero también en lo que hace referencia a la calidad de cada grado y cada asignatura en el marco global de la institución.

La legislación universitaria vigente -europea, estatal y autonómica- así como la normativa de la universidad sobre la implantación de los grados constituyen un marco imprescindible para ver si estamos donde queremos estar y si la universidad mantiene un diálogo con los principales temas y retos sociales de nuestro mundo, ese que será en un

futuro más o menos inmediato el entorno laboral del alumno que se está formando en nuestras aulas.

4.2 ASPECTOS ANALIZADOS: CONTENIDOS Y COMPETENCIAS

La guía docente es:

- Un documento público donde se concreta la oferta educativa referida a la asignatura, resultado del compromiso del equipo de profesores y del departamento. Debe estar ratificado por el Centro que coordina la titulación donde la asignatura se imparte.
- Un instrumento al servicio del estudiante, ya que se deben ofrecer elementos informativos suficientes como para determinar qué es lo que se pretende que aprenda, cómo se va a hacer, bajo qué condiciones y cómo se va a ser evaluado.
- Un instrumento de transparencia, fácilmente comprensible y comparable, entre las diferentes universidades en el camino hacia la convergencia.

“Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de nuestra disciplina (las common places, aquello que suelen incluir todos los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y los recursos disponibles” (Zabalza, M.A.(2003): Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea, pág. 73)”.

La guía docente incluye los datos básicos de la asignatura: nombre, código, créditos ECTS, etc, así como datos relativos al profesor/profesores que imparten la misma, indicando quién es el profesor coordinador. Estos datos ayudan a tener un esquema global de la materia en sus coordenadas administrativas y académicas.

La importancia por tanto de la guía docente está por tanto en su papel de contextualización, en su función clave para situar la asignatura en el

perfil profesional y en el plan formativo del grado/postgrado; así como alineamiento con el resto de asignaturas y con la memoria de verificación, especialmente en lo que se refiere a las competencias específicas y genéricas citadas. La guía docente además para cumplir de un modo óptimo su función debería mencionar brevemente su vinculación con otras asignaturas del grado con las que guarda relación, previas o posteriores, dando de esta forma continuidad a toda la formación del alumno.

En cuanto a los *contenidos* de las guías se atenderá principalmente al tipo y modo en que se adquieren las competencias descritas, las actividades docentes propuestas, la bibliografía utilizada y el lenguaje inclusivo. En este sentido se considera esencial la visibilidad de las mujeres, utilizando literatura en la que haya autoras o coautoras de los textos, publicaciones e investigaciones; la presencia de citas de mujeres como referencias en los textos, materiales educativos, informes de investigación y otros documentos y finalmente el formato con el que estén escritas las referencias bibliográficas de modo que hagan posible identificar el sexo de las personas autoras. También se revisarán, entre otros aspectos, la visibilidad de experiencias, actividades, problemas y aportes de las mujeres, el uso de contenidos no sólo no sexistas sino proactivamente equitativos, respetuosos, inclusivos e igualitarios, acordes con todo el relato institucional.

En lo que hace referencia a la *dinámica de clase* se atenderá de modo complementario a las encuestas del alumnado sobre evaluación docente, analizando la forma en la que se plantean preguntas a hombres y mujeres, la retroalimentación y estímulo que se da a las mujeres y a los hombres cuando comentan o responden en clase, la tendencia a seleccionar asistentes de uno u otro sexo para dar sesiones sobre oportunidades profesionales, conferencias e investigaciones, la existencia o no de prejuicios y estereotipos de los y las docentes respecto ciertas cuestiones como el cuidado de la familia, el tipo de chistes utilizados por ejemplo sobre cuestiones asociadas a las mujeres como igualdad salarial o violencia doméstica y finalmente la frecuencia con la que se dirigen preguntas en clase a los/las estudiantes. En este sentido el modo de impartir los contenidos a cargo de los docentes -enfoque y perspectiva- y el trato interpersonal recibido por parte del alumnado

resulta de vital importancia dada la importancia del rol docente, su fuerza y/o prestigio; de modo que no pueda darse ningún abuso de conciencia o de poder en el trato y en la evaluación académica.

Por su parte las *competencias* suponen un esfuerzo por planificar, desde la perspectiva del aprendizaje, la finalidad fundamental de la enseñanza universitaria; capacitar al alumno para un ámbito laboral determinado con unas demandas competenciales determinadas. Definir las competencias de una asignatura implica un esfuerzo por integrar y activar conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores orientadas al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas, con la suficiente autonomía, flexibilidad y colaboración con el entorno profesional y la organización del trabajo (RD 797/1995 Ministerio Trabajo y Seguridad Social que establece las directrices sobre certificados de profesionalidad) permitiendo el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo (Ley Org. 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional). En definitiva, las competencias señalan un *saber hacer complejo* resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (Lasnier, F., 2000)

Las *competencias genéricas* identifican elementos compartidos comunes a cualquier titulación y pueden ser *instrumentales* -permiten utilizar el conocimiento con un instrumento; sirven como herramienta para conseguir algo -*interpersonales*- favorecen la relación con los demás; facilitan los procesos de interacción social y cooperación – y *sistémicas*: requieren la capacidad de visión, integración y relación con el resto del sistema pudiendo ser organizativas y emprendedoras. Estas competencias que lógicamente aparecen en diferentes materias deben estar muy bien definidas no sólo de un modo intrapersonal –desarrollo del alumno- sino relacional. El comportamiento equitativo, justo e inclusivo encaja perfectamente aquí.

Las *competencias específicas* por su parte son las propias de cada titulación y deben guardar relación con las contenidas en los planes de estudio, en la última memoria de grado aprobada por ANECA. Estas

competencias para ser llegar a ser realmente efectivas requieren una clara definición de los *objetivos de aprendizaje*, esas capacidades que esperamos que consigan los alumnos, y que son un punto de partida imprescindible, junto con las competencias, para elaborar los contenidos de la asignatura, diseñar las actividades de aprendizaje y criterios de evaluación. Por este motivo cuando se decida que un contenido debe incluir la perspectiva de género es preciso enlazarlo con las competencias específicas y los objetivos de aprendizaje para su perfecta consecución.

Estos objetivos de aprendizaje pueden ser *cognitivos* -al definirlos se usarán por tanto verbos como: identificar, enumerar, señalar, distinguir, explicar, clasificar, comentar, situar, memorizar, generalizar- podrán ser *objetivos instrumentales* - se usarán verbos como : debatir, formular, simular, construir, aplicar, definir, representar, crear, dramatizar, expresar oralmente, manipular, experimentar, comentar, reproducir, diferenciar- o bien *objetivos actitudinales* más vinculados a valores. En estos últimos usaremos verbos como: aceptar, tolerar, responsabilizar, apreciar, solidarizarse, valorar, cooperar, colaborar, disfrutar de...y deberían estar vinculado con la igualdad y la inclusión así como con el resto de los valores cívicos y democráticos defendidos en la Declaración de Derechos Humanos de naciones Unidas.

Como los objetivos deben hacer mención expresa de las competencias es preciso que el profesor diseñe *acciones curriculares* que lo promuevan, acercando al estudiante al contexto que constituirá su ámbito de actuación profesional y social mediante una metodología que sea capaz de movilizar los recursos del alumno.

De modo complementario se tendrá en cuenta a las *encuestas del alumnado sobre evaluación docente*, así como información sobre el aula en torno al modo en que se plantean las preguntas a los alumnos y a las alumnas, la retroalimentación y el estímulo dado a uno u otro sexo, la tendencia a seleccionar ponentes femeninos o masculinos para impartir sesiones sobre el futuro profesional, la existencia o no de prejuicios y estereotipos de los y las docentes respecto ciertas cuestiones como el cuidado de la familia, el tipo de chistes utilizados por ejemplo sobre

cuestiones asociadas a las mujeres como igualdad salarial o violencia doméstica.

Los aspectos culturales de la institución -prácticas más comunes en determinadas situaciones, trato recibido, canales de denuncia, buenas prácticas- servirán como evaluación complementaria que explique el enfoque las guías en un contexto adecuado.

4.3. Estudio cuantitativo

El objetivo de este estudio cuantitativo detectar la frecuencia de los aspectos recogidos en la Tabla 1 que sintetizan las principales cuestiones abordadas en el Mainstreaming o Enfoque Integrado de Género (EIG) y los documentos de Naciones Unidas (ver Glosario al final) :

TABLA 1. Selección de las cuestiones clave en base a la agrupación de la fundamental terminología utilizada por el European Institute for Gender Equality EIG de la Comisión Europea en torno al gender mainstreaming y los documentos de naciones Unidas (elaboración propia)

<i>Cuestione clave</i>	Visibilidad <i>Citaciones en la Bibliografía</i>	Equidad <i>Igualdad de oportunidades Selección, retribución, promoción, paridad</i>	Corresponsabilidad <i>Usos del tiempo Cuidado Maternidad Conciliación</i>	Respeto e inclusión <i>Trato. Discurso social. Estereotipos. Violencia (género e intrafamiliar)</i>
<i>Terminología IE</i>	Gender sensitive language	Positive actions Direct discrimination Equal opportunities of women and men Gender gap Gender balance	Work life balance	Equal treatment of women and men. Gender bias Gender discrimination

Fuente: Elaboración propia

4.4. MUESTRA DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

Para explorar la implementación curricular de este tema se analizarán las memorias o los planes de estudio de esta Universidad aprobados por ANECA. Hay 14 titulaciones organizadas en las siguientes ocho facultades:

- (1) Facultad de Derecho - Derecho y Ciencias Políticas

- (2) Facultad de Ciencias Económicas y Sociales - Administración de Empresas
- (3) Facultad de Odontología - Odontología
- (4) Facultad de Medicina y Ciencias de la Vida - Medicina, Enfermería y Fisioterapia
- (5) Facultad de Humanidades - Humanidades
- (6) Escuela Técnica Superior de Arquitectura - Arquitectura
- (7) Facultad de Ciencias de la Comunicación - Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas y Periodismo
- (8) Facultad de Educación - Educación Primaria y Educación Infantil.

4.5. ESTUDIO CUALITATIVO

En el estudio cualitativo se realizarán entrevistas al personal académico de las facultades mencionadas. Las entrevistas semiestructuradas serán realizadas en profundidad.

La muestra del estudio cualitativo se compondrá del personal académico de las ocho facultades mencionadas.

Como cada Facultad ofrece un mínimo de una y hasta un máximo de tres titulaciones, los entrevistados serán los decanos, y en su caso el vicedecano/a.

Las entrevistas contendrán cuatro preguntas abiertas sobre los cuatro conceptos claves mencionados en la tabla 1 así como su abordaje e integración en la (s) titulación (s) ofrecidas por la facultad en cuestión.

4.6 FORMATO DE LA ENTREVISTA

El formato de las entrevistas semiestructuradas que se realizarán a los decanos de las respectivas facultades será la siguiente:

- (1) ¿Cómo definiría el concepto “perspectiva de género”? ¿Considera importante su desarrollo para el progreso social?

(2) ¿Es partidario de incluir estos contenidos en el currículum? ¿De qué manera?

(3) ¿Piensas que la educación para la igualdad y la corresponsabilidad está relacionada con la misión y visión de la Universidad? ¿Por qué?

Las entrevistas serán realizadas por la responsable de la Unidad de Igualdad, autora de este artículo, de tal manera que los entrevistados puedan hablar libre y abiertamente. No será necesario ceñirse estrictamente a la relación de preguntas preparadas ya que éstas se utilizarán de modo orientativo. Las entrevistas se realizarán en forma de diálogo bidireccional a lo largo de ocho sesiones de aproximadamente 50 minutos. Para garantizar la confidencialidad, no se revelará el nombre, género y facultad de los entrevistados.

4.7 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

El estudio cualitativo se basará en el análisis del contenido de las ocho entrevistas realizadas al personal académico. Las entrevistas serán grabadas en audio y en caso de no poder ser presenciales debido a las restricciones impuestas por la pandemia se realizarán vía Google meet y se grabarán por esta plataforma. Una vez transcritas serán sometidas a un proceso de conceptualización.

Para agrupar, clasificar y analizar los datos recogidos en las entrevistas, el contenido será codificado y categorizado aplicando la Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967). El proceso de análisis y codificación se resume en tres fases: categorización, conceptualización y teorización. Para ello se utilizará el programa informático Atlas-ti.

5. PLANTEAMIENTO DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Gracias a la metodología mixta utilizada y a la triangulación de datos, se identificarán diferentes visiones, dificultades y desafíos con respecto a los contenidos y estrategias de la de este tema en un futuro. Abordar esos conceptos permitirá presentar el esquema de una propuesta futura para la inclusión de competencias o contenidos en algunas materias.

En el trabajo se analizará en primer lugar la presencia de la terminología fundamental relacionada con la perspectiva de género en las memorias de grado y en las guías docentes (análisis cuantitativo) así como su vinculación con los objetivos de aprendizaje.

En la segunda parte de la investigación (análisis cualitativo) se explorará en profundidad contenidos y estrategias de enseñanza y educación para la equidad mediante la realización de entrevistas al personal académico de las facultades, observando así sus visiones sobre este tema y la relación con la misión de la Universidad.

Los resultados globales del análisis cuantitativo, basado en las palabras clave mencionadas en la tabla 1, será revisado en la justificación, objetivos, competencias generales y competencias específicas de las memorias de grado. Se proporcionará una comparación de los resultados de las ocho facultades.

Respecto al estudio cualitativo una vez se transcriban las entrevistas, se llevará a cabo una codificación de las citas en base a los conceptos clave mencionados en la tabla 1 y en las similitudes y convergencias de lo dicho en las entrevistas realizadas al personal académico. Posteriormente se formarán familias de códigos cuya relación será justificada por el investigador.

Se recogerán en gráficos el mapa de las opiniones de los entrevistados, la actitud docente respecto al tema, las estrategias para su implementación y la contextualización del tema en el marco de la formación integral del alumno según la misión de la universidad y de las demandas o características del mundo laboral.

Un objetivo asociado a este trabajo es provocar una reflexión más profunda sobre temas clave presentes en la sociedad actual que la Agenda 2030 de Naciones Unidas se ha ocupado de poner en primer plano. Se trataría en definitiva de contextualizar la formación académica cuyo objetivo es siempre profesionalizador pero también socializador, relacional y transformador del entorno social más inmediato en el que el futuro alumno/a tiene la posibilidad de impactar positivamente.

Por otra parte, cada vez existe un mayor consenso respecto a que temas como la inclusión social, la igualdad de género, la sostenibilidad y la

lucha contra la pobreza deberían estar presentes en el currículo, tal como lo están en el debate social y en la RSC de muchas empresas.

Su incorporación como actividades docentes en los contenidos curriculares de las asignaturas en las que su encaje esté más justificado, así como la presencia transversal de una terminología y enfoques adecuados son algunos de los objetivos finales de esta revisión.

Las conclusiones obtenidas posibilitarán un posible rediseño de competencias y actividades, así como mejoras en el modo de impartir algunos contenidos. El objetivo final es mejorar el perfil competencial del alumnado en todo lo que hace referencia a la mejora del trato interpersonal entre hombres y mujeres, pero también con los diversos colectivos o personas de diferente lengua, raza, cultura, procedencia social, creencias o cualquier otro motivo.

En este sentido resulta de vital importancia el rol asumido por el docente, su actitud en clase, su abordaje de estos temas evitando un lenguaje no inclusivo o enfoques claramente machistas, así como un ejercicio justo de la evaluación académica sin que pueda darse ningún tipo de abuso de poder, de conciencia respecto no sólo a las alumnas sino también a todo el resto del alumnado.

Estos resultados ayudarán a clarificar y mejorar el curriculum oculto '*hidden curriculum*' presente siempre en las instituciones educativas y que tiene que ver con sus valores en acción, no sólo declarados sino vividos. Este currículum real es una de las herramientas más importantes de socialización en las instituciones educativas y para conocerlo es preciso profundizar en la organización de la institución como empresa educativa, en las relaciones de género entre docentes, entre docentes y alumnado y con el personal de administración y servicios, conociendo las razones de una determinada estratificación (género) de la profesión docente; las razones del contenido del plan de estudios, la selección de los libros de texto, los materiales didácticos y finalmente la coherencia del estilo de comunicación docente y el relato institucional.

Una docencia con perspectiva de género puede estimular así un pensamiento crítico, inclusivo y socialmente responsable

proporcionando al alumnado herramientas para identificar la desigualdad (Lyle-Gonga 2013). Por otra parte, incluir las vivencias y la historia de las mujeres reconociendo sus contribuciones en la economía invisible -la cuenta satélite- y en el mundo del cuidado en la familia, favorecerá en los alumnos una mirada más comprensiva y corresponsable en su proyecto vital y profesional (Cassese y Bos 2013).

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Actividad financiada con cargo a los créditos recibidos del Ministerio de Igualdad (Secretaría de Estado de Igualdad y contra la Violencia de Género).



7. REFERENCIAS

- Albareda, S., Vidal, S., Alférez, A., Fernández, M. and Puig, J. (2013), Escenarios Metodológicos Para La Implementación De Competencias En Sostenibilidad En La Universidad, Universidad Europea de Madrid, I Encuentro Universitario de Sostenibilización Curricular, Diseñando la Educación para una Sociedad Sostenible, UEM, available at: www.uem.es/myfiles/pageposts/encuentrosostenibilidad/index.html (accessed 10 August 2015).
- Alonso, A. 2015. *El mainstreaming de género en España*. Tirant lo Blanch: Valencia.
- Arbuckle, J. y B. D. Williams. 2003. "Students' perceptions of expressiveness: Age and gender effects on teacher evaluations". *Sex Roles* 49 (9/10): 507–516. <https://doi.org/10.1023/a:1025832707002>
- Atchison, A. L. 2013. "The practical process of gender mainstreaming in the political science curriculum". *Politics & Gender* 9 (2): 228–235. <https://doi.org/10.1017/s1743923x13000081>
- Biglia, B., & Vergés Bosch, N. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE*, 9(2).

- BOE (2007), “Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril de Universidades”, available at: www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf (accessed 15 April 2015).
- Bosque, I. 2012. “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española* (1): 1–18. <http://revistas.rae.es/bilrae/article/view/120>
- Bustelo, M. 2014. “Evaluación de políticas públicas con perspectiva de género”. Pp. 189–216 en *Ciencia política con perspectiva de género*, coordinado por M. Lois y A. Alonso. Madrid: Akal.
- Cassese, E. C. y A. L. Bos. 2013. “A Hidden Curriculum? Examining the Gender Content in Introductory-Level Political Science Textbooks”. *Politics & Gender*, 9 (2): 214–223. <https://doi.org/10.1017/S1743923X13000068>
- Castaño, C., S. Vázquez-Cupeiro y J. L. Martínez-Cantos. 2017. “Gendered management in Spanish universities: functional segregation among vicerectors”. *Gender and Education*. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1410109>
- Cavaghan, R. 2017. “Bridging rhetoric and practice: New perspectives on barriers to gendered change”. *Journal of Women, Politics & Policy* 38 (1): 42–63. <https://doi.org/10.1080/1554477X.2016.1198209>
- Comisión Europea. 2000. *Science policies in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality. A Report from the ETAN Expert Working Group on Women and Science*. Brussels: DG Research.
- Consejo de Europa. 1998. *Conceptual framework, methodology and presentation of good practices: Final report of activities of the Group of Specialists on Mainstreaming*. EGS-MS. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Delors, J. (1996), “Learning: the treasure within”, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, UNESCO Publishing Press, Paris.
- Glaser, B.G. and Strauss, A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine Publishing Company, Chicago, IL.
- Grünberg, L. 2011. “From gender studies to gender IN studies and beyond”. En L. Grünberg (ed), *From gender studies to gender IN studies. Case studies on genderinclusive curriculum in higher education*. Bucharest: Unesco – CEPES. <https://doi.org/10.1177/089124302237887>
- Izquierdo, M. J., F. J. León y E. Mora. 2008. “Sesgo de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica”. *Arxius de Ciències Socials* 19: 75–90. <http://roderic.uv.es/handle/10550/19426>

- Kortendiek, B. 2011. "Supporting the Bologna Process by gender mainstreaming: A model for the integration of gender studies in higher education curricula". Pp. 212–228 en *From Gender Studies to Gender IN Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education*, editado por L. Grünberg. Bucharest: Unesco – CEPES.
- Kyburz-Graber, R. (2016), "Case study research on higher education for sustainable development: epistemological foundation and quality challenges", in Barth, M., Michelsen, G., Thomas, I. and Rieckmann, M. (Eds), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*, Routledge, London, pp. 126-141.
- Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences.
- Lombardo, E. y L. Mergaert. 2013. "Gender mainstreaming and resistance to gender training. A framework for studying implementation". *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 21 (4): 296–311. <https://doi.org/10.1080/08038740.2013.851115>
- Lovenduski, J. 1998. "Gendering research in political science". *Annual Review of Political Science* 1: 333–356. <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.polisci.1.1.333>
- Lyle-Gonga, M. 2013. "A critical analysis of gender mainstreaming". *Politics & Gender* 9 (2): 209–213. <https://doi.org/10.1017/S1743923X13000056>
- MacNell, L., A. Driscoll y A. N. Hunt. 2015. "What's in a name: Exposing gender bias in student ratings of teaching". *Innovative Higher Education* 40 (4): 291–303. <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9313-4>
- Mason, M. A. y M. Goulden. 2004. "Marriage and baby blues: Redefining gender equity in the academy". *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 596 (1): 86–102. <https://doi.org/10.1177/0002716204268744>
- Monroe, K., S. Ozyurt, T. Wrigley y A. Alexander. 2008. "Gender equality in academia: Bad news from the trenches and some possible solutions". *Perspectives*
- Nuño Gómez, L. y E. Álvarez Conde. 2017. "Androcentrismo académico: La ficción de un conocimiento neutral". *Revista Feminismos* 29: 279–297. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.11> on *Politics* 6 (2): 215–232. <https://doi.org/10.1017/S1537592708080572> [org/10.1038/387341a0](https://doi.org/10.1038/387341a0)
- Rifà-Valls, M. y L. Duarte. 2013. "Interseccionalidades del género, desigualdad y educación superior. Categorías, indicadores y estrategias en la investigación". Pp. 77–97 en *La interseccionalidad en debate. Actas del*

Congreso Internacional Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior (23-27 Nov 2012), editado por M. Zapata, S. García y J. Chan. Berlín: Instituto de Estudios Latinoamericanos. http://www.upla.cl/inclusion/wpcontent/uploads/2015/04/Interseccionalidaddebate_misealweb-1.pdf

Stake, R.E. 1999. *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ed. Morata.

Universitat Internacional de Catalunya (UIC) (2006), “Ideario. Institucional document”, available at: www.uic.es/progs/obj.uic?id=46398fa3673c4 (accessed 18 August 2015).

Universitat Internacional de Catalunya (UIC) (2015), “Plan Estratégico 20152020”, Institucional document, available at: www.uic.es/progs/obj.uic?id=55b88004466fe (accessed 24 August 2015).

Valiente, C. 2002. “An overview of research on gender in Spanish society”. *Gender and Society* 16 (6): 767–792.

Verge, T. y T. Cabruja. 2017. *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Xarxa Vives: Castelló de la Plana [<http://vives.org/PU3.pdf>].

Verge, T., M. Ferrer-Fons y M. J. González. 2018. “Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum”. *European Journal of Women’s Studies* 25 (1): 86–101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>

Wennerås, C. y A. Wold. 1997. “Sexism and nepotism in peer review”. *Nature* 387: 321–343. <https://doi.org/10.1038/387321a>

Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea ediciones.

8. GLOSARIO

(Fuente: <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/concepts-anddefinitions>)

Gender mainstreaming has been embraced internationally as a strategy towards realising gender equality. It involves the integration of a gender perspective into the preparation, design, implementation, monitoring and evaluation of policies, regulatory measures and spending programmes, with a view to promoting equality between women and

men, and combating discrimination. Measures targeted at a particular group and intended to eliminate and prevent discrimination or to offset disadvantages arising from existing attitudes, behaviours and structures.

By affirmative or **positive action**, we mean action aimed at favouring access by members of certain categories of people, in this particular case, women, to rights which they are guaranteed, to the same extent as members of other categories, in this particular case, men”“In some cases, the reason that discrimination is found to occur is due to the fact that the same rule is applied to everyone without consideration for relevant differences. In order to remedy and prevent this kind of situation, governments, employers and service providers must ensure that they take steps to adjust their rules and practices to take such differences into consideration – that is, they must do something to adjust current policies and measures. In the UN context, these are labelled ‘special measures’, while the EU law context refers to ‘specific measures’ or ‘positive action’. By taking special measures, governments are able to ensure ‘substantive equality’, that is, equal enjoyment of opportunities to access benefits available in society, rather than mere ‘formal equality’.

Direct discrimination occurs when a difference in treatment relies directly and explicitly on distinctions based exclusively on sex and characteristics of men or of women, which cannot be justified objectively.

Any distinction, exclusion or restriction made on the basis of sex which has the effect or purpose of impairing or nullifying the recognition, enjoyment or exercise by women, irrespective of their marital status, on a basis of equality of men and women, of human rights and fundamental freedoms in the political, economic, social, cultural, civil or any other field.

Discrimination against women can stem from both law (de jure) or from practice (de facto). The CEDAW Convention recognizes and addresses both forms of discrimination, whether contained in laws, policies, procedures or practice.

The **empowerment of women and girls** concerns their gaining power and control over their own lives. It involves awareness-raising, building self-confidence, expansion of choices, increased access to and control over resources and actions to transform the structures and institutions which reinforce and perpetuate gender discrimination and inequality. This implies that to be empowered they must not only have equal capabilities (such as education and health) and equal access to resources and opportunities (such as land and employment), but they must also have the agency to use these rights, capabilities, resources and opportunities to make strategic choices and decisions (such as is provided through leadership opportunities and participation in political institutions).

Equal opportunities of women and men. This concept indicates the absence of barriers to economic, political and social participation on ground of sex and gender and other characteristics. Such barriers are often indirect, difficult to discern and caused and maintained by structural phenomena and social representations that have proved particularly resistant to change. Equal opportunities as one of the gender equality objectives is founded on the rationale that a whole range of strategies, actions and measures are necessary to redress deep-rooted and persistent inequalities.

Equal treatment of women and men. Ensuring the absence of discrimination on the grounds of sex, either directly or indirectly.

El **género** se refiere a los atributos y oportunidades sociales asociados con ser hombre y mujer y las relaciones entre mujeres y hombres y niñas y niños, así como las relaciones entre mujeres y hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones se construyen socialmente y se aprenden a través de procesos de socialización. Son específicos del contexto / tiempo y cambiables. El género determina lo que se espera, se permite y se valora en una mujer o un hombre en un contexto determinado. En la mayoría de las sociedades existen diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres en las responsabilidades asignadas, las actividades realizadas, el acceso y el control de los recursos, así como las oportunidades de toma de decisiones. El género es parte de un contexto sociocultural más amplio. Otros criterios

importantes para el análisis sociocultural incluyen clase, raza, nivel de pobreza, grupo étnico y edad.

Gender balance is commonly used in reference to human resources and equal participation of women and men in all areas of work, projects or programmes.

In a scenario of gender equality, women and men are expected to participate proportionally to their shares in the population. In many areas, however, women participate less than what was expected based on the sex distribution in the population (underrepresentation of women) while men participate more than expected (overrepresentation of men).

Gender bias Prejudiced actions or thoughts based on gender-based perceptions that women are not equal to men.

Gender blindness This term refers to the failure to recognize that the roles and responsibilities of men/boys and women/girls are assigned to them in specific social, cultural, economic, and political contexts and backgrounds. Projects, programs, policies and attitudes which are gender blind do not take into account these different roles and diverse needs. They maintain the status quo and will not help transform the unequal structure of gender relations.

Gender discrimination is defined as: “Any distinction, exclusion or restriction made on the basis of sex which has the effect or purpose of impairing or nullifying the recognition, enjoyment or exercise by women, irrespective of their marital status, on the basis of equality of men and women, of human rights and fundamental freedoms in the political, economic, social, cultural, civil or any other field”. [United Nations, 1979. ‘Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women’. Article 1]

Discrimination can stem from both law (de jure) or from practice (de facto). The CEDAW Convention recognizes and addresses both forms of discrimination, whether contained in laws, policies, procedures or practice.

Gender gap The gap in any area between women and men in terms of their levels of participation, access, rights, remuneration or benefits.

Gender sensitive language Language not only reflects the way we think; it also shapes the thinking of listeners or readers and influences their beliefs and behaviour. Gender-sensitive language relates to the use of the written and spoken language so that women and men are equally treated and considered. It requires avoiding talking in generic masculine terms, excluding women or reflecting stereotyped assumptions about gender roles.

Being aware of the importance of gender-sensitive language could lead to the promotion of gender sensitivity, and also to a higher degree of precision.

Legal or policy framework for gender A logical structure that categorises and organises the different institutional policy and legal documents of an organisation in order to draw some general guidance principles that should help design and plan new policies.

The term “**work–life balance**” refers not only to caring for dependent relatives, but also to “extracurricular” responsibilities or important life priorities. Work arrangements should be sufficiently flexible to enable workers of both sexes to undertake lifelong learning activities and further professional and personal development, not necessarily directly related to the worker’s job.

However, for the purposes of the Convention and States’ obligations in this rather vague area, the balance between work and family life is central to the principle and objectives of promoting equal opportunity. Issues related to the improvement of career opportunities, lifelong learning and other personal and professional development activities are considered to be secondary to the objective of promoting the more equal sharing between men and women of responsibilities in the family and household as well as in the workplace.