



International
Journal of
Sociology of
Education



International Journal of Sociology of Education
Volume 13, Issue 1, 23th February, 2024, Pages 43 – 61
© The Author(s) 2024
<http://dx.doi.org/10.17583/rise.13783>

The Non-Neutrality in Social Education: Positioning of Catalan Public Universities on Gender Violence

Ginés Puente¹ & Sara Carbonell²

1) *Jaume I University, Comparative Social History, Spain*

2) *University Rovira i Virgili, Spain*

Abstract

Through a discursive analysis using proposals from Feminist Action-Participation Research and Communicative Methodology, the idea of neutrality and non-neutrality in Catalan public universities will be examined, generally, and in the Social Education degrees and their relationship with gender violence, specifically. It is emphasized that the supposed neutrality in social education is fictitious, as various factors such as the beliefs and values of the teaching staff, the political system, ideologies, available resources, and the country's context influence the curricular content, how it is taught, how students interpret it, and how they apply it to their lives. In this sense, the need to work towards offering a variety of perspectives and fostering critical thinking in students is proposed. Likewise, the importance of actions and awareness going hand in hand is suggested to reverse the situation and address the need to improve training to prevent gender violence.

Keywords

Social Education, non-neutrality, university, gender violence.

To cite this article: Puente, G., & Carbonell, S. (2024). The Non-Neutrality in Social Education: Positioning of Catalan Public Universities on Gender Violence. *International Journal of Sociology of Education*, 13(1) pp. 43-61. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.13783>

Corresponding author(s): Ginés Puente

Contact address: ginespuenteperez@gmail.com

International Journal of Sociology of Education
Volumen 13, Número 1, 23 de febrero de 2024, Páginas 43 – 61
© Autor(s) 2024
<http://dx.doi.org/10.17583/rise.13783>

La No Neutralidad en Educación Social: Posicionamiento de las Universidades Públicas Catalanas sobre la Violencia de Género

Ginés Puente¹ y Sara Carbonell²

1) *Universidad Jaume I, Historia Social Comparada, España*

2) *Universidad Rovira i Virgili, España*

Resumen

A través de un análisis discursivo mediante la utilización de propuestas propias de la Investigación-Acción-Participación-Feminista y de la Metodología Comunicativa, se analizará la idea de la neutralidad y la no neutralidad en las universidades públicas catalanas, en general, y en los grados de Educación Social y en su relación con la violencia de género, en particular. Se destaca que la supuesta neutralidad en la educación social es ficticia, ya que diversos factores como las creencias y valores del profesorado, el sistema político, las ideologías, los recursos disponibles, el contexto del país influyen en el contenido curricular, la forma en cómo se imparte, cómo los y las estudiantes lo interpretan y en cómo lo aplican a sus vidas. En este sentido, se propone la necesidad de trabajar para ofrecer una variedad de perspectivas y fomentar el pensamiento crítico en el alumnado. Asimismo, se sugiere la importancia de que las acciones y la consciencia vayan cogidas de la mano para revertir la situación y abordar la necesidad de mejorar la formación para prevenir la violencia de género.

Palabras clave

Educación Social, no neutralidad, universidad, violencia de género.

Cómo citar este artículo: Puente, G. y Carbonell, S. (2024). La No Neutralidad en Educación Social: Posicionamiento de las Universidades Públicas Catalanas sobre la Violencia de Género. *International Journal of Sociology of Education*, 13(1) pp. 43-61.
<http://dx.doi.org/10.17583/rise.13783>

Correspondencia Autores(s): Ginés Puente

Dirección de contacto: ginespuenteperez@gmail.com

La no neutralidad en la educación ha sido abordada desde el siglo XIX por multitud de autores (Mañé, 1923; Cortavitarte, 2019). Algunas décadas después, en 1917, Antonio Gramsci escribía, *Odio a los indiferentes*, una auténtica declaración de intenciones del joven intelectual italiano. Mantenerse en la neutralidad era inconcebible en un periodo de efervescencia política, ideológica y pedagógica. En una etapa histórica donde, por primera vez, aquellos y aquellas que habían sido silenciadas podían alzar algo más la voz, pronunciarse y posicionarse. De hecho, la etimología de la palabra neutro proviene del latín *neuter*, que significa “ni uno ni otro”. Consiste, por tanto, en no tomar partido ante un conflicto o una diferencia de opiniones. Tiene que ver con esta indiferencia a la que se refería Gramsci, con la abstención y la inhibición (Carbonell, 2019; Vidu et al., 2021; Flecha, 2021).

En este contexto decía Freire: “Los que hablan de neutralidad son los que temen perder el derecho de usar su no neutralidad a su favor” (Freire, 1998). También la filósofa Sandra G. Harding, a finales de los años ochenta del siglo pasado, criticó la objetividad y la neutralidad en la ciencia y consideró que el conocimiento era siempre situado (Harding, 1995; Haraway, 1995; Fernández, 2010). Esta propuesta pionera acabó dando forma a la Feminist Standpoint Theory (Silvistre et al., 2020).

En todo caso, abordar la neutralidad y la no neutralidad es un tema complejo y conflictivo (Díez, 2022). Por ello, en el presente artículo se pretende averiguar si detrás de las prácticas educativas vinculadas a la Educación Social existe un posicionamiento neutral. También analizar la construcción discursiva del grado de Educación Social en las universidades públicas catalanas y, asimismo, ahondar en el posicionamiento de los planes de estudio del grado de Educación Social en relación con la violencia de género. Por último, con la finalidad de alcanzar una mejora del grado mencionado, se proponen una serie de competencias y, a través de un análisis de los programas docentes, se exponen una serie de asignaturas básicas y obligatorias en las que profundizar y alcanzar capacidades relacionadas con la detección y prevención de situaciones de violencia de género.

Marco Teórico

En la presente investigación, la crítica hacia la neutralidad, la falta de contrastación científica y el posicionamiento de las universidades en cuanto a la violencia de género, parten de las consideraciones de los feminismos y también del paradigma crítico y socio-crítico. Este paradigma cuestiona los procesos educativos totalizadores, tradicionales, autoritarios y unidireccionales, basados más en los objetivos del sistema y no tanto en lo que el educando necesita para avanzar. Es decir, se basa en la primicia de que el saber es poder.

Siguiendo estas directrices, el máximo representante de este paradigma es el ya mencionado Paulo Freire. Para él, la educación debía ser concebida como una práctica de libertad, puesto que esta era una habilidad problematizadora y no un método de dominación de las clases dominantes hacia las clases oprimidas (Freire, 2012, primera edición 1970). Es decir, educación o método de enseñanza donde el profesor/a no impone verdades absolutas, doctrinas o conceptos cerrados, sino que, a través de la formulación de una problemática, plantea preguntas, dilemas o proyectos que encierran una discusión.

En este sentido, el catedrático Ramón Flecha, en el prólogo del libro de Paulo Freire *A la sombra de este árbol* (1997), respondió de manera extraordinaria a como la crisis de la Modernidad provocó, por ejemplo, que autores como Freire se viesen amenazados (Flecha, 1997; Van Dijk, 1998; 2001). Previamente, Freinet (1976) había planteado que el adoctrinamiento y el dogmatismo anulaban la crítica y la discrepancia y eran, por consiguiente, profundamente antidemocráticos. Freire (Freire, 2012, primera edición 1970) tomó partido considerando que, si bien se podía ayudar a tomar consciencia, ir más allá supondría caer en el adoctrinamiento que justamente estaba en las antípodas de su visión dialéctica de la educación. Asimismo, propuso una educación más transformadora que formase a las personas desde una perspectiva cultural más amplia, más liberadora, consciente y crítica. Cuestiones, todas ellas, que ponen en jaque que la educación y la sociedad pueden o deben ser neutrales.

Metodología

Para la realización de esta investigación se ha acudido a las presentaciones, objetivos y competencias de todas las universidades públicas catalanas en las que se imparte el grado de Educación Social y también a los propios programas y planes de estudios de dicho grado. Según la Agencia Catalana de Universidades Públicas (ACUP) las universidades públicas catalanas son: la Universidad de Barcelona (UB), la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), la Universidad Pompeu Fabra (UPF), la Universidad de Lleida (UdL), la Universidad de Girona (UG), la Universidad Rovira i Virgili (URV), la Universidad Politècnica de Catalunya (UPF) y la Universidad Oberta de Catalunya (UOC). Si bien la ACUP considera la UOC como parte de las universidades públicas, se ha desestimado puesto que su gestión es fundamentalmente privada. Asimismo, también se han desestimado la UPC y la UPF puesto que no imparten el grado de Educación Social.

Además del anterior análisis discursivo, se han realizado siete entrevistas a responsables y profesores del grado de Educación Social, así como profesionales relacionadas de manera directa con el ámbito de estudio.¹ Con el objetivo de mantener el anonimato, se ha considerado oportuno otorgarles el pseudónimo de Persona Entrevistada (PE). Asimismo, se ha realizado un guión que ha servido para estructurar una entrevista semiestructurada. Para ello, las preguntas se han dividido fundamentalmente en dos bloques. El primero, sobre la neutralidad y no neutralidad en los grados de Educación Social; y, el segundo, más concreto, sobre el posicionamiento de las universidades públicas catalanas en relación con la Violencia de Género.

Para la realización de las mismas, se han seguido algunas de las directrices del método Investigación-Acción-Participación-Feminista (IAPF) (Cuadrada y Gutiérrez, 2014). Este método es un proceso que incluye simultáneamente la formación, la investigación científica y la acción política. Asimismo, considera el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuentes de conocimiento, a la vez que permite dar poder a las personas que participan activamente en el proceso de investigación. A través de estas propuestas se pone el acento en demostrar que la investigación es un proceso compartido que permite empoderar a la sociedad que participa. Tras finalizar la primera fase de la investigación, se transfirieron los

resultados de la investigación a las personas entrevistadas, con el objetivo que pudiesen analizar, criticar y observar lo que se considerase.

La IAPF se pone en diálogo con la Metodología Comunicativa (MC) (Gómez et al., 2011). Esta metodología desarrolla la construcción de conocimiento desde la intersubjetividad y reflexión. Pone especial énfasis en las interacciones y en las dimensiones sociales que provocan la exclusión y la transformación social y, por último, tiene como meta principal la comprensión explicativa y la transformación de la realidad social (Gómez et al., 2006). Más concretamente, el relato comunicativo, propio de la MC, considera que la persona que investiga y la investigada deben mantener un diálogo igualitario que permita a todos reflexionar e interpretar la realidad de esta última.

La MC plantea consideraciones éticas que refieren que antes de proceder a desarrollar las cuestiones del guión, debe explicarse a la persona convocada los motivos de la investigación, indicando en todo momento el motivo por el que se le requiere (Fernández, 2000). De igual modo que la IAPF, la MC considera conveniente tener un segundo encuentro para consensuar los resultados y ampliar y profundizar los aspectos que se consideren oportunos. En este sentido, antes de la realización de las entrevistas, que se llevaron a cabo entre el 7 de febrero y el 22 de marzo de 2023, se envió toda la información y objetivos de la investigación presente. Asimismo, tras la elaboración de los resultados, se procedió al envío de estos. Esto se produjo la semana del 24 al 28 de abril de 2023 y se obtuvieron cuatro respuestas que contribuyeron a mejorar el presente estudio.

Resultados

Estudiar Educación Social en las Universidades Públicas Catalanas

En el video promocional de la URV, la profesora Carme García Yeste consideraba que “la educación es la herramienta más poderosa para transformar la situación de desigualdad de muchas personas” y continuaba: “Queremos formar a profesionales de la intervención socioeducativa que no sean dispensadores de los servicios dirigidos a estas personas, sino que sean agentes participativos, generando acciones que tengan impacto social que mejoren las situaciones de desigualdad” (URV, 2023). Esta propuesta sigue de manera directa las consideraciones de Freire (Freire y Faudez, 2013) o de feministas como Bell Hooks (2022).

Siguiendo esta línea, en el grado de Educación Social de la URV, se recomienda que el alumnado sea capaz de comprender los procesos sociales, educativos, culturales o políticos. De esta manera, aunque de forma sumamente superficial, se hace mención a la política como modo a través del cual poder entender y revertir socialmente los conocimientos asumidos. En este aspecto recupero las palabras de la PE 4 quien considera: “Está claro que existe un posicionamiento político cuando hablamos de neutralidad” (Entrevista, 20/3/2023). O la PE 6: “Si entendemos que la política no se limita a la política institucional, considero que cuando nos comprometemos con algo, estamos haciendo política. Cada vez que nos posicionamos en contra del acoso sexual en la universidad, estamos haciendo política para cambiar esa situación.” (Entrevista, 25/3/2023).

De igual modo que en el resto, no se hace ninguna mención, en las competencias del grado, a la importancia de aprender, conocer y situar los discursos ideológicos y, tampoco, a la no neutralidad de las competencias políticas en disciplinas como la Educación Social (Sabater, 2020). En todo caso, sí que se observa en las Competencias Transversales la intención de “aplicar el pensamiento crítico, lógico y creativo...”. En todo caso, en la entrevista realizada a la persona coordinadora de esta universidad dejaba mucho más claro este posicionamiento respecto a la neutralidad de los planes de estudio del grado de Educación Social: “La educación social no puede ser neutral.” (PE 1, Entrevista, 7/2/2023)

En este sentido, es preciso preguntarse, ¿en las guías docentes se reconoce en algún momento la importancia de la política o de la ideología en la construcción de los procesos educativos? Aunque parezca contradictorio, la trascendencia educativa de la política y de la ideología aparece reflejada en distintas guías docentes del grado de la UB como: Políticas sociales y educativas (360844) o Desarrollo comunitario (360865). Esto es apuntado igualmente por la PE 2, quien afirma que toda práctica educativa presenta “un fin ideológico. De todo tipo; y ello se imprime en nuestras acciones educativas, de manera consciente o inconsciente” (Entrevista, 8/3/2023).

En cuanto al vídeo promocional del grado de la UAB, la representante del alumnado observa que la Educación Social debe servir para transformar el mundo que nos rodea y, por tanto, no únicamente para acompañar a las personas educandas (UAB, 2023a). En el plan de estudios de esta universidad, uno de los más desarrollados, pueden encontrarse entre las Competencias Básicas, Específicas y Transversales puntos como: “Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones...” (CB); “Mantener una actitud de respeto hacia el medio (natural, social y cultural) para fomentar valores, comportamientos y prácticas que promuevan la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.” (CT) (UAB, 2023b). Aunque no se utilizan palabras como política, ideología, no neutralidad, etc., estas aparecen resaltadas en guías docentes como Bases sociopolíticas de la educación (101657) o en Educación y contextos educativos (101644). Por el contrario, la PE 2, coordinadora del Grado de la UAB, al igual que el resto de PE, considera que “La neutralidad no existe, por tanto, la educación social nunca debería pretender ser neutral” e igualmente, como se ha considerado, opina que tampoco lo deberían ser las universidades (Entrevista, 8/3/2023). Esto también lo considera la PE 7, coordinadora del grado de la UdG: “Pienso que la neutralidad no existe. Entiendo que siempre hay un posicionamiento, una ideología, ideas o creencias detrás de cualquier cosa.” Y complementa:

Las universidades, en ocasiones, optan por posicionarse como entidades comprometidas, por ejemplo, con el feminismo o la inclusión social, y con ello se puede observar su posicionamiento no neutral. Sin embargo, por otro lado, la otra cara de la moneda es la parte más empresarial de la universidad, que da la sensación de intentar no salirse de la norma y mantener un posicionamiento, muchas veces, poco comprometido para romper con las prácticas de donde venimos e ir más allá de lo que la administración hace en muchas ocasiones. (Entrevista, 22/3/2023)

En todo caso, por ejemplo, el posicionamiento político, ideológico y no neutral de la UdL, tanto por las decisiones del consejo de gobierno como por las pretensiones del artículo 3 de sus

estatutos, se manifiesta en circunstancias determinadas de una u otra manera. Lamentablemente este posicionamiento no se observa en el ámbito de la educación social, según la presentación del grado las finalidades son formativa y asistencial y la atención a personas (UdL, 2023). Esta visión de asistencia, lejos de la visión transformadora de autores como Freire, es una de las consideraciones más ampliamente difundidas en los últimos años (Díez, 2018).

Para la PE 3, coordinadora Educación Social de esta universidad, si bien el grado debería ofrecer una docencia alejada de nuestra influencia cultural, manifiesta la siguiente idea “Creo que no debería existir la neutralidad en la educación social.” (Entrevista, 6/3/2023).

Cabe señalar que, como esta misma PE, ni los objetivos ni las competencias del grado inciden en que deba actuarse de manera neutra y en que se deban respetar todas las ideologías. Por el contrario, y contradiciendo la propuesta asistencial que se señalaba anteriormente, uno de los objetivos es “...trabajar para la inclusión y favorecer el cambio y la transformación social” o también “desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión, análisis, intervención y evaluación de la realidad social.” (UdL, 2023), objetivos, ambos, que sí se sitúan en la no neutralidad de la acción social y que pretenden revertir en construir una situación más libre. La persona responsable del grado reconocía que, aunque utilizaba un lenguaje no sexista en las guías “no existen competencias que hagan referencia a la detección de la violencia de género”. También manifestó que estaría bien que las educadoras sociales obtuviesen mecanismos para detectarla. (Entrevista, 6/3/2023)

En todo caso, en la relación de competencias generales existe un posicionamiento político e ideológico que demuestra la importancia de situarse contra aquellas propuestas misóginas, dictatoriales o machistas: “Compromiso ético, respeto a los derechos humanos fundamentales de igualdad entre hombres y mujeres, la promoción de los derechos humanos y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos. ...” (UdL, 2023)

Del mismo modo que sucede con el resto de las universidades donde se imparte este grado, en diferentes guías docentes se incide en la importancia de la política a la hora de generar acciones educativas. Sin ir más lejos, en el grado de Educación Social en la UdL, la asignatura de Conceptos básicos de educación (100946) o Género y sociedad (100928) dan buena cuenta de ello. De hecho, esta última dedica un tema del bloque 1 a discurrir sobre el patriarcado, ideología y dominación simbólica. No es casualidad que nuevamente sea desde el ámbito de los feminismos que se incida en la importancia de estas cuestiones a la hora de analizar y construir la educación social (Silvestre et al., 2020). Ello es observado también por la PE 1 que observa que “el feminismo es no neutral por naturaleza. No se puede ser feminista y ser neutral.” (Entrevista, 7/2/2023) o la PE 2 quien, además de reflexionar sobre ello, considera, al igual que la PE 5 o la PE 6, que es importante discernir entre aquellas personas que se declaran feministas y aquellas que actúan de tal manera:

No solo es importante declararse feminista sino ser consecuente con esta elección. A veces hay acciones que no cuadran, no son coherentes con el pensamiento. Vuelvo a la paradoja de conciencia-acción o como yo suelo decir: tomar conciencia y actuar en consecuencia. En muchos casos existe un divorcio entre ambos constructos (PE 2. Entrevista, 8/3/2023).

En este sentido, la PE 4, aunque reconoce que el feminismo es político y como cualquier propuesta política no es neutral, apunta que:

En este sentido, es importante entender que, por ejemplo, las feministas epistemológicas/impericitas se decantan más por la neutralidad mientras que las feministas del conocimiento situado se alejan de este concepto. Cabe decir, que el rechazo a la neutralidad es una consideración bastante aceptada por la mayoría de opciones feministas (Entrevista, 20/3/2023).

Por último, la UdG no ofrece demasiada información sobre el grado de Educación Social. Por ejemplo, las competencias adquiridas de la presentación del grado se resumen en cuatro frases breves (UdG, 2023a). En todo caso, la coordinadora del grado, la PE 7, además de anunciar que la Educación Social es una profesión que debe ser comprometida políticamente y no neutral, critica que:

Es verdad que no se explica en los programas este posicionamiento de la Educación Social. Queda como si se sobreentendiera o ni se menciona. Pienso que es un tema de cara a la galería, que a veces se cree que es mejor mantenerse neutral, pero no nos engañemos. Por ejemplo, si haces Educación Social, no se puede ser racista (Entrevista, 22/3/2023).

Cabe apuntar que algunos de estos conceptos sí que son abordados a lo largo del grado. Entre otras, la asignatura de segundo curso Políticas sociales y legislación en el ámbito de actuación de la educación social (3101G02039) En la descripción de esta asignatura se dice:

En este sentido, desde la Educación Social se debe construir un discurso crítico y reflexivo sobre las políticas sociales que responden a las necesidades sociales con las que trabajaremos desde la cotidianidad y proximidad (UdG, 2023b).

Como dice la PE 7: “Debemos lograr que los estudiantes adopten este sentimiento de no neutralidad. No se puede realizar Educación Social siendo neutral.” (Entrevista, 22/3/2023).

Posicionamiento ante la Violencia de Género o Violencia Machista

En 2013, la UDL era la primera de las universidades públicas catalanas en presentar un protocolo de actuación para intentar acabar con la violencia de género en el ámbito laboral académico. A este le siguieron las demás: en 2014, la UB; en 2015, la URV; en 2016, la UAB y en 2017, la UdG. Sin embargo, seis años después de hacer público el primer protocolo, en 2019, se habían activado muy pocas veces en el conjunto de las universidades y nunca en el caso de la UdL, la UB, la UAB, la UdG o la UPC (Cagliero y Biglia, 2019).

En este mismo contexto, en 2013, se creó en España la Red Solidaria de Víctimas de Violencia de Género en la Universidad, simultáneamente con EROC (End Rape On Campus) en Estados Unidos. A esta le había precedido en 2007, tras diversas denuncias del grupo de investigación CREA, la aprobación del parlamento español de la legislación que obligaba a las universidades españolas a reconocer que tenían un importante problema de acoso sexual en su

seno y también les obligaba a tomar las medidas oportunas para acabar con esta lacra. Con ello, el Parlamento corregía un grave error que había cometido tres años antes, cuando en 2004 aprobó la legislación sobre violencia de género sin incluir este punto (Joanpere et al., 2022; Puigvert et al., 2017; Valls et al., 2016; Geis et al., 2023).

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas se posicionó en contra de este reconocimiento y en contra de los investigadores; sin embargo, éstos tuvieron que acatar esta legislación. Los resultados de la investigación y su impacto científico, político y social aparecieron en algunos de los principales medios de comunicación, generando una profunda concienciación sobre la visión que la sociedad y la política feudal universitaria (Joanpere et al., 2022). Por ejemplo, en 2009, la profesora Lidia Puigvert envió al Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UB una carta oficial en la que demostraba que la estructura de los Programas de Máster y Doctorado promovía prácticas que favorecerían los acosos sexuales (Puigvert et al., 2021).

Sara Cagliero y Barbara Biglia (2019) consideraron que era sorprendente que los protocolos se activaran tan pocas veces. Aquí es donde entran las causas que desmotivan al posicionamiento no neutral ante la violencia de género y entre ellas, no destaca el desconocimiento y sí el miedo y el silencio al que se ven sometidas las víctimas (Evangelista, 2019; Pastor, 2011). En este sentido, el silencio es necesario para mantener una imagen de la universidad y su supuesta neutralidad. Una idea de neutralidad que revierte en todo lo contrario ya que no posicionarse es a su vez tomar partido tal como considera la PE 5:

La neutralidad no es posible nunca. Ni en la práctica científica, ni en ningún otro campo. Es decir, todo el mundo tomamos posicionamiento, continuamente y en todos los aspectos de nuestras vidas. Todos aquellos que dicen que son neutrales, toman posición. A veces no lo saben, son inocentes, otras son culpables, es una forma de no mojarse. Pero todo lo que decimos es una manera de posicionarnos (Entrevista, 1/2/2023).

Asimismo, otra de las cuestiones que subyace de estos protocolos es la falta de sintonía con las evidencias científicas. Los protocolos de todas las universidades públicas analizadas, menos el de la UAB, enfatizan en que las quejas o denuncias pueden ser falsas. Por ejemplo, en el protocolo de la UdG se refiere que hay que tener presente las: "...denuncias falsas que se hayan presentado en mala fe" (Comisión de Igualdad UdG, 2017, p. 14; Cagliero y Biglia, 2019). Sin embargo, esta afirmación, se contrapone a los datos presentados por la Fiscalía del Estado, que refiere que las cifras de denuncias falsas en caso de violencia de género son especialmente bajas en comparación con otras tipologías de delito (2019). En esto también coincide la PE 7 que considera que:

La universidad debe ser capaz de responder a las situaciones de violencia de género que se viven en la propia institución. Quiero decir que no podemos trabajar y reflexionar sobre la violencia de género mientras la institución dé la espalda a estas situaciones que ocurren en la universidad. No podemos tener un discurso y luego llevar a cabo acciones contradictorias (Entrevista, 22/3/2023).

Estos patrones identificados en las universidades públicas catalanas son muy diferentes a los que se observan en algunas de las de más prestigio a nivel internacional. Como consecuencia del Title IX de la ley de los Estados Unidos que obliga a todas las universidades a tomar medidas contra la violencia de género, la universidad de Harvard, Berkeley o Stanford hacen públicos anualmente los datos de acoso sexual sufridos. En este caso, la universidad comenzó a publicar los informes anuales en el curso académico 2016/2017. El objetivo, desde entonces, es divulgar información y explicar cómo se resuelven los casos, no únicamente por motivos de transferencia, sino también para responsabilizar a la comunidad. Además, se espera dar visibilidad a los datos y conseguir que las personas que experimenten una conducta sexual no deseada puedan abordar el problema (Chen, 2022).

Sorprendentemente, en ninguna de las universidades públicas catalanas donde se imparte el grado, se hace mención a la violencia de género. De hecho, no se hace referencia a ello ni en los motivos por los que estudiar Educación Social, ni en ninguna de las competencias (ni Específicas, ni Transversales, ni Nucleares). Esto es denunciado por el coordinador de la UAB: “No existe, no hay nada. Estamos fatal. Ahora estamos, después de muchos años de trabajo, profundizando en temas como la violencia, género y drogas.” (PE 2. Entrevista, 8/3/2023). Y apunta que es necesario reformular las competencias y mirar hacia otros modelos y ejemplos.

En todo caso, como ha subrayado la Unión Europea, no debe olvidarse que es una obligación legal la implementación en las Competencias Transversales de una perspectiva feminista, no sexista y, entre otros puntos, paritaria (Ley Orgánica 1/2004). En diciembre de 2018, la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU) publicaba el nuevo marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria (AQU, 2018). Más concretamente, existen diferentes puntos donde se incide en la importancia de la violencia de género, especialmente en el ámbito de la intervención social donde además se apunta como necesario: “Evitar una falsa neutralidad de género”. Esta se considera una Competencia Transversal que se orienta a desarrollar un razonamiento crítico y un compromiso social con la pluralidad y diversidad de realidades. También se enumeran algunos resultados de aprendizaje comunes a todas las áreas de conocimiento, así como algunos específicos para las diferentes subáreas. A nivel general considera los siguientes resultados de aprendizaje comunes:

1. Sabe identificar la intersección de la desigualdad de género con otros ejes de desigualdad (edad, clase, raza, sexualidad e identidad/expresión de género, diversidad funcional, etc.)
2. Identifica y es capaz de analizar las causas estructurales y los efectos de la violencia contra las mujeres y otras violencias de género.
3. Conoce y utiliza las aportaciones de las mujeres y de los estudios de género en su disciplina-
4. Identifica y problematiza las diferentes posibilidades, estereotipos y roles de género en su disciplina y en el ejercicio de su profesión.
5. Sabe hacer un uso inclusivo y no sexista del lenguaje.

Para el ámbito concreto de la Educación Social se refiere:

1. Elabora propuestas de actividades para que las personas tomen consciencia de los factores que sustentan y perpetúan las desigualdades y los estereotipos de género en todas las sociedades, pueblos y contextos culturales.
2. Sabe definir actividades que contribuyen a tomar consciencia de las consecuencias, para la sociedad y las personas, de una sociabilización diferenciada por sexo.
3. Propone actuaciones encaminadas a la sensibilización, visibilidad y prevención de la violencia machista y LGBTIQ+fobia.
4. Desarrolla propuestas en diferentes contextos (escolar, familiar, laboral, comunitario) y colectivos que promueven la igualdad de género y la prevención de la violencia machista y la violencia LGBTIQ+fobia.
5. Realiza propuestas para promover la igualdad de género y la no discriminación en las estructuras organizativas de diferentes administraciones.
6. Diferencia las políticas sociales con perspectiva de género de aquellas que no contemplan y evalúa sus consecuencias.

También esta perspectiva se ha recogido en la Ley Orgánica 3/2020. Si bien esta hace referencia a los estudios pre-universitarios, muestra el interés por crear un modelo basado en la igualdad entre mujeres y hombres. También la perspectiva de género ha sido tratada por el departamento de Educación de la Generalitat para los estudios previos. Concretamente, siguiendo la normativa establecida en el Decreto 175/2022, de 27 de setiembre, el departamento pretende visibilizar las violencias ocultas en los centros educativos, identificar y actuar para proteger infantes y adolescentes. Asimismo, esta legislación contiene un plan llamado “Las escuelas libres de violencias” que forma parte de una de las líneas estratégicas del departamento para dar respuesta a todas las situaciones de violencia en el ámbito educativo (Choate, 2003).

¿Por qué no se observa este mismo cambio en las universidades públicas y en los grados de Educación Social? ¿Por qué no posicionarse de manera no neutral? ¿Acaso no es imprescindible que las futuras personas profesionales sean capaces de percibir situaciones de violencia de género? Como consideró la profesora Ana Vidu, haciendo referencia a la violencia de género: “Ante la violencia de género, no hay neutralidad posible: o estás a favor de las víctimas o estás a favor de los acosadores” (Vidu, 25-11-2018).

Aunque alejada de la formulación de competencias, la Universidad de Harvard obliga a realizar a todos sus docentes un curso sobre sexismo y racismo. Como señala la PE 6:

Lo que hacen las universidades de mayor prestigio es que al inicio de cada curso, de manera transversal, explican la problemática del acoso sexual, la violencia de género, como una forma de prevención [...] Además, aquellos grados que se dedican a temas estrictamente sociales, como sociología, trabajo social o educación social, no pueden limitarse a un curso, sino que debe ser un contenido que se incorpore a lo largo de toda la carrera [...] Las universidades, siguiendo el modelo de las principales universidades en los rankings, deberían posicionarse claramente. Estas universidades tienen programas de Violencia de Género 0, Bullying 0. Esto les sirve para destacar y crear una marca. El problema lo tenemos en nuestras universidades, que pretenden vender

una marca de neutralidad y para mí, esta idea sirve para camuflar muchas incoherencias y muchas no neutralidades. (Entrevista, 25/3/2023).

En este aspecto, la PE 2 propone y precisa la necesidad de: “la paradoja de consciencia-acción.” (Entrevista, 8/3/2023). Es decir, de poco sirve programar si no existe consecutivamente una actuación real detrás. Esto también es apuntado por la PE 4: “Es necesario hablar de conocimientos y no tanto las competencias. Es decir, no es malo hablar de competencias sino como se hace. Además, la formación que nos dan para trabajar en competencias es insuficiente.” (Entrevista, 20/3/2023).

En todo caso, siguiendo con el modelo competencial, se van a proponer una serie de Competencias Transversales, Específicas y Nucleares que deberían asumirse tras finalizar el grado de Educación Social. Algunas de estas competencias pueden adoptarse del grado de Estudios de Género impartido en la UAB.

Tabla 1

Competencias Transversales, Específicas y Nucleares

Competencias Transversales:

1. CT1 Identificar, prevenir e intervenir en el área de violencia de género.

Competencias Específicas:

2. CE1 Identificar cualquier tipo de discriminación por razón de sexo, género y orientación sexual, así como grados y tipos de LGTBIfobia, en diferentes ámbitos sociales públicos y privados, y proponer mecanismos para su prevención y resolución.
3. CE2 Expresarse correctamente y de forma no sexista ni homofóbica en los lenguajes de especialidad de las ciencias sociales, humanas, jurídicas y de la salud, tanto oralmente como por escrito.
4. CE3 Formular, argumentar y debatir ideas propias y ajenas de forma respetuosa, crítica y razonada.

Competencias nucleares:

1. CN1 Que los estudiantes puedan comunicarse de manera asertiva con el fin de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
-

Cualquiera de las asignaturas del grado debiera transmitir este mensaje aprobado por la mayoría de la comunidad científica y por muchos de los docentes del grado de Educación Social de las universidades públicas catalanas (Roca-Campos et al., 2021). De hecho, la PE 1 refiere que “En el grado de educación se deberían adquirir competencias para detectar la violencia de género.” (Entrevista, 7/2/2023). O la PE 4: “Los educadores sociales deberían aprender a no reproducir violencia y a cuestionarse cuando se equivocan en algunas cosas.” (Entrevista, 20/3/2023).

En este sentido, y para ser aún más concretos, se van a proponer y exponer cinco asignaturas por universidad que podrían incidir de manera directa en las competencias señaladas. Esta propuesta se ha realizado en base a los temas desarrollados en los planes docentes de las asignaturas (no optativas) de los grados de Educación Social de las universidades públicas catalanas:

Tabla 2

Asignaturas de formación básica y obligatoria que podrían justificar la consolidación de las anteriores competencias

Código asignatura	Título asignatura	Tipo de formación	Créditos	Curso	Universidad
11224002	Procesos y contextos educativos	Básica	18	1	URV
11224001	Sociedad, familia y educación	Básica	12	1	URV
11224104	Política y gestión educativa	Obligatoria	12	2	URV
11224107	Comunidad, entorno social y acción comunitaria	Obligatoria	18	3	URV
11224108	Mediación social y cultural	Obligatoria	12	3	URV
100953	Bases conceptuales y contextuales de la educación social	Básica	6	1	UdL
100946	Conceptos básicos de educación	Básica	6	1	UdL
100954	Teorías e instituciones contemporáneas de la educación	Obligatoria	6	1	UdL
100959	Didáctica de la acción socioeducativa	Obligatoria	6	2	UdL
100963	Técnicas de dinamización de grupos	Obligatoria	6	3	UdL
3101G02033	El educador social y su acción	Obligatoria	12	1	UdG
3101G02035	Sociedad, cultura y educación	Básica	12	1	UdG
3101G02039	Políticas sociales y legislación en el ámbito de actuación de la educación social	Básica	12	2	UdG
3101G02041	Acción socioeducativa en	Obligatoria	12	2	UdG

Código asignatura	Título asignatura	Tipo de formación	Créditos	Curso	Universidad
	contextos de vida cotidiana				
3101G02044	Análisis de situaciones de acción socioeducativa	Obligatoria	6	2	UdG
360844	Políticas sociales y educativas	Básica	6	1	UB
360843	Derechos Humanos y Marcos Legales de la Educación Social	Básica	6	2	UB
360865	Desarrollo comunitario	Obligatoria	6	2	UB
360862	Exclusión social, conflicto y mediación	Obligatoria	6	2	UB
360848	Ética, valores y educación social	Básica	6	3	UB
101645	Comunicación e interacción educativa (0, I, II)	Básica	12	1	UAB
103682			6		
103683			6		
101662	Teorías e historia de la educación	Obligatoria	6	1	UAB
101657	Bases sociopolíticas de la educación	Básica	15	2	UAB
101678	Bases sociopedagógicas de educación social	Obligatoria	6	3	UAB
101663	Fundamentos de la educación sociocomunitaria	Obligatoria	6	3	UAB

Retomando la consideración de la PE 2, es fundamental plantear la detección de violencia de género en las anteriores asignaturas, en el grado de Educación Social y/o en las universidades públicas como una consciencia-acción; es decir, no únicamente desde la consciencia teórica, sino también desde la actuación práctica. De poco sirve reformular los planes de estudio, tal y como se está planteando actualmente, si este cambio no conlleva planes de actuación y/o protocolos para saber actuar en caso de que la teoría no se lleve a la práctica.

Considera la PE 6 que, con el objetivo de que los futuros profesionales sean capaces de prevenir situaciones de violencia de género, estos temas deberían recogerse en asignaturas obligatorias y o específicas y trabajarse de manera transversal en todos los grados, en general, y en el de Educación Social, particular (Entrevista, 25/3/2023; Villarejo-Carballido et al., 2019).

Conclusión

Todas las personas entrevistadas consideran que el feminismo no es en sí mismo neutral, puesto que se posiciona contra la explotación de las mujeres o la violencia de género. Por este motivo no puede llamarse una universidad neutral y feminista a su vez. Debemos tener claro que para que una universidad pueda calificarse como feminista debe hacerlo desde la no neutralidad. Asimismo, como han referido cinco de las siete personas entrevistadas, es imprescindible que no únicamente sea una cuestión terminológica, es decir una etiqueta que se otorga a sí misma una universidad o un grado, sino que esta vaya acompañada de acciones concretas para revertir la situación. Es decir, la consciencia y la acción deben ir cogidas de la mano. Algo así como lo que Caterina Albert, conocida también con el pseudónimo Víctor Català, consideraba cuando decía: “A menudo, entre decir y hacer hay un buen trecho”.

El análisis de la construcción discursiva del grado de Educación Social en las universidades públicas catalanas ha permitido observar cómo los objetivos y competencias del grado de Educación Social impartido en las diferentes universidades públicas catalanas carecen de contenido explícito y se presentan prácticamente vacíos. Es decir, en todas las universidades públicas catalanas donde se imparte Educación Social los programas del grado son superficiales y no profundizan en las pretensiones o métodos de que se llevaran a cabo durante los cuatro años del grado. Esta observación es denunciada por los propios coordinadores del grado que ven imprescindible cambiar los planes de actuación y realizar propuestas menos neutrales y más posicionadas y situadas.

En la presente investigación también se perseguía analizar el posicionamiento de los planes de estudio del grado de Educación Social en relación con la violencia de género y, con un fin transformador, proponer mecanismos para mejorar el grado. Estas ideas han permitido advertir que esta problemática, según han apuntado algunas de las personas coordinadoras del grado, parece estar siendo corregida en algunos de los recientes proyectos que se están proyectando y que la AQU debe revisar y aprobar.

En todo caso, como han coincidido también las personas coordinadoras del grado de Educación Social, existe un vacío para que las y los futuros educadores sean capaces de prevenir la violencia de género una vez procedan a incorporarse en el ámbito laboral. Es por ello por lo que deben modificarse las competencias adquiridas a lo largo de los cuatro años y deben impartirse asignaturas obligatorias y/o básicas donde se trabaje esta cuestión. Asimismo, como considera la normativa, esta no debe ser una cuestión destinada a asignaturas optativas puesto que debe ser facilitada a todo el alumnado.

La adquisición de competencias por parte del alumnado debe ir acompañada de una docencia libre de violencia y basada en las últimas evidencias científicas. Por ello, recogiendo lo que se

realiza en algunas de las universidades más bien posicionadas del mundo y como ya realizan algunas de las universidades catalanas, deberían realizarse cursos de formación a todo el profesorado previamente a iniciar todos los cursos académicos.

Además, como consideraba la PE 5, “lo grave no es únicamente que no haya competencias de violencia de género en Educación Social, sino también habría que analizar cómo y quién las imparte...” (Entrevista, 1/2/2023). El profesorado, por tanto, no solo debe ser consciente de la literatura feminista, también debe de ser una persona comprometida y participativa en el proceso de cambio y transformación. O también, como señala la PE 4, deberían crearse espacios de diálogo colectivo entre el profesorado para compartir que funciona más o menos.

De hecho, el diálogo y la interacción es observado también por Díez Palomar y colegas (2021) como claves para el aprendizaje actual. Muy convenientemente consideran que la fuerza de la interacción, el grado de intencionalidad para de llegar a un consenso, puede explicar el impacto en el aprendizaje. Asimismo, contribuyen que la coerción o la neutralidad reducen las oportunidades de ser productivos y exitosos.

Por último, es fundamental que se fomente una educación más crítica y reflexiva que permita a las y los estudiantes analizar diferentes perspectivas y valores y, también, establecer mecanismos para garantizar una mayor diversidad de enfoques y perspectivas en la Educación Social. Aunque existe cada vez más consenso en desmitificar la idea de neutralidad, el camino es todavía largo si se pretende conseguir una sociedad y un perfil de profesionales más crítico. En esta misma línea el grado debe formar a sus alumnos y alumnas para no únicamente detectar o percibir situaciones de violencia de género, sino también para prevenirla. La educación debe servir para transformar el mundo que nos acoge y no para ponerle parches.

Notes

¹ Se han entrevistado a todas las coordinadoras excepto a la responsable de la UB que no ha sido posible localizar. En este sentido, la PE 1 es coordinadora de la URV con 14 años de experiencia docente (ED), la PE 2 es coordinadora de la UAB con 20 años de ED, la PE 3 es coordinadora de la UdL con 16 años de ED y la PE 7 es coordinadora de la UdG con 7 años de ED. Asimismo, las tres investigadoras, son docentes en el ámbito y han publicado diversos artículos sobre la violencia de género en las universidades. Concretamente, la PE 4 está vinculada a la URV con 18 años de ED, la PE 5 vinculada a la UB con 35 años de ED y, por último, la PE 6 está vinculada a la UB-URV con 8 años de ED.

Referencias

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2018). Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària. <https://www.aqu.cat/doc/Universitats/Metodologia/Marc-general-per-a-la-incorporacio-de-la-perspectiva-de-genere-en-la-docencia-universitaria>
- Cagliero, S., y Biglia, B. (2019). Políticas sobre violencias y abusos sexuales en las universidades catalanas. *Revista Española de Ciencia Política*, 50, 141-170.
- Carbonell, J. (2019). *La educación es política*. Octaedro.
- Chen, S. (2022). Annual Title IX/Sexual Harassment Report. Stanford. <https://news.stanford.edu/report/topic/title-ix/>
- Choate, L. H. (2003). Sexual assault prevention programs for college men: An exploratory evaluation of the men against violence model. *Journal of College Counseling*, 6, 166-176. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2003.tb00237.x/abstract>
- Comisión de Igualdad UdG (2017). Protocolo de prevención y actuación ante situaciones de violencia o acoso por razón de sexo, género o sexualidad en la Universitat de Girona. UdG. <https://www.udg.edu/es/compromis-social/arees/igualtat-de-genere/el-protocol-contra-lassetjament>
- Cortavirtarte, E. (2019). *Movimiento libertario y educación en España (1901-1939)*. Calumnia.
- Cuadrada, C., y Gutiérrez, E. (2014). *Les dones als orígens de Torreforta*. Centre d'Estudis Històrics i Socials "Guillem Oliver".
- Decreto 175/2022 (2022). DECRET 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8762 del 29 de setiembre de 2022. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2022/09/27/175>
- Díaz, C., y Pinto, M. de L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1). <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Díez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Díez, X. (2022). *L'escola: espai en destrucció*. Lo diable gros.
- Díez-Palomar, J., Chan, M. Ch. E., Clarke, D., y Padrós, M. (2021). How does dialogical talk promote student learning during small group work? An exploratory study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100540. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100540>
- Evangelista, A. A. (2019). Normalización de la violencia de género cómo obstáculo metodológico para su comprensión. *Nómadas*, 85. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a5>
- Fernández, Fr. (2000). *Ética y filosofía política*. Bellaterra.
- Fernández, L. (2010). Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión. En N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos (Coord.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 79-110). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flecha, R. (2021). Second-Order Sexual Harassment: Violence Against the Silence Breakers Who Support the Victims. *Violence Against Women*, 27(11), 1980-1999. <https://doi.org/10.1177/1077801220975495>
- Flecha, R. (1997). Introducción. En Paulo Freire. *A la sombra de este árbol* (pp. 7-12). El Roure editorial.

- Freinet, C. (1976). *Por una escuela del pueblo*. Laia.
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (1ª ed. de 1970). Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI.
- Geis, G., Melgar, P., y Vidu, A. (2023). When David Defeats Goliath. The Case of MeToo University: The Solidarity Network of Victims of Gender-Based Violence in Universities. En I. Rivers, C.L. Lovin (eds), *Young People Shaping Democratic Politics* (pp. 109-130). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29378-8_6
- Gómez, A., Puigvert, L., y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: informing real social transformation through research. *Qual. Inq.* 17, 235-245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Gómez, A., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure editorial.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Harding, S. G. (1995). Feminist Epistemology: An Interpretation and a Defense. *Hypatia*, 10(3), 50-82. <https://doi.org/10.1111/j.1527.2001.1995.tb00737.x>
- hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (1ª Edición de 2010). Rayo Verde editorial.
- Joanpere, M., Burgues-Freitas, A., Soler, M., y Aiello, E. (2022). History of MeeToo University Movement in Spain. *Social and Education History*, 11(2), 181-200. <https://doi.org/10.17583/hse.10545>
- Puigvert, L., Kyung Hi, K., Khalfaoui, A., Ríos-González, O., Rodrigues, R., Joanpere, M., y Flecha, R. (2021). Breaking the Silence within Critical Pedagogy. *Multidisciplinary and Journal of Educational Research*, 11(3), 203-217. <https://doi.org/10.17583/remie.2021.8748>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley Orgánica 2/2003, de 3 de mayo de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Ley Orgánica 1/2004, 28 de diciembre, de Medidas de protección integral contra la violencia de género y Real Decreto-Ley 6/2019, 1 de marzo. Boletín Oficial del Estado, 313, de 29 de diciembre de 2004. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con>
- Mañé, T. (1 de noviembre de 1923). Influencia del Ideal. *Redención*.
- Pastor, I. (2011). La desigualtat per raó de gènere a la universitat i els discursos de legitimació. El cas del PDI de la URV. En Inma Pastor (Ed.), *Cent anys de dones a la universitat* (pp. 101-120). Publicacions URV.
- Puigvert, L.; Valls, R.; García-Yeste, C.; Aguilar, C. y Merrill, B. (2017). Resistance to and Transformations of Gender-Based Violence in Spanish Universities: A Communicative Evaluation of Social Impact. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(3), 361-380. <https://doi.org/10.1177/1558689817731170>
- Roca-Campos, E., Duque, E., Rios, O., y Ramis-Salas, M. (2021). The Zero Violence Brave Club: A Successful Intervention to Prevent and Address Bullying in Schools. *Frontiers In Psychiatry*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.601424>
- Sabater, J. (2020). Epistemologia, política i acció social. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (74), 7-9.

- Silvestre, M., López, M., y Royo, R. (2020). The application of Feminist Standpoint Theory in social research. *Investigaciones Feministas*, 11(2), 307-318. <https://doi.org/10.5209/infe.66034>
- Universitat Autònoma de Barcelona (3 de febrero de 2023a). Grau en Educació Social. [Archivo de Vídeo]. Pàgina Web UAB. <https://www.uab.cat/web/estudiar/llicitat-de-graus/informacio-general/educacio-social-1216708251447.html?param1=1228291017657>
- Universitat Autònoma de Barcelona (3 de febrero de 2023b). Grau en Educació Social. Pla d'estudis. Competències. <https://www.uab.cat/web/estudiar/llicitat-de-graus/pla-d-estudis/competencies/-resultats-d-aprenentatge/educacio-social-1345467819221.html?param1=1228291017657>
- Universitat Autònoma de Barcelona (3 de febrero de 2023c). Grau en Estudis de Gènere. Pla d'estudis. Competències. <https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-gradados/plan-de-estudios/competencias/estudios-de-genero-titulo-propio-1345467893070.html?param1=1345740823272>
- Universitat de Barcelona (3 de febrero de 2023). *Grau en Educació Social*. <https://web.uab.cat/web/estudis/w/grado-g1028>
- Universitat de Girona (3 de febrero de 2023a). *Grau en Educació Social*. <https://www.udg.edu/ca/estudia/Oferta-formativa/Graus/Fitxes?IDE=1327&ID=3101G0209>
- Universitat de Girona (3 de febrero de 2023b). *Grau en Educació Social*. <https://www.udg.edu/ca/estudia/Oferta-formativa/Graus/Fitxes?IDE=1327&ID=3101G0209#plaEstudis>
- Universitat de Lleida (3 de febrero de 2023). *Grau en Educació Social*. <https://educaciosocial.udl.cat/ca/>
- Universitat Rovira i Virgili (3 de febrero de 2023). *Grau d'Educació Social*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SKYAeFtHhR4&t=3s>
- Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., y García-Yeste, C. (2016). Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain. *Violence Against Women*, 22(13), 1519-1539. <https://doi.org/10.1177/1077801215627511>
- Van Dijk, Teun (2001). Discourse, ideology and Context. *Folia Lingüística*, XXXV (1-2), 11-40.
- Van Dijk, Teun (1998). *Ideology. A multidisciplinary approach*, Sage.
- Vidu, A. (25 de noviembre de 2018). Omertá (20): Algunas profesoras a favor de los acosadores. *Diario Feminista*. <https://eldiariofeminista.info/2018/11/25/omerta-20-algunas-profesoras-a-favor-de-los-acosadores/>
- Vidu, A., Puigvert, L., Flecha, R., y López, G. (2021). The concept and the name of Isolating Gender Violence. *Géneros. Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 2(10), 147-175. <https://doi.org/10.17583/generos.2021.8622>
- Villarejo-Carballido, B., Pulido, C., Botton, L. de, y Serradell, O. (2019). Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), 918. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>