

# **Las cuestiones transversales: igualdad, medio ambiente y discapacidad en la enseñanza del derecho público**

M. Suárez Ojeda; M<sup>a</sup> T. Cantó López

*Departamento de Derecho Administrativo*

*Universidad Complutense de Madrid*

*Departamento de Estudios Jurídicos del Estado*

*Universidad de Alicante*

## **RESUMEN (ABSTRACT)**

Desde que se produce la implantación del espacio europeo de educación superior cobra especial significado las materias transversales incorporadas a los planes de estudio tanto de grado como de postgrado. Independientemente de que tanto la igualdad, como el medio ambiente como la discapacidad, justificarían la presencia de asignaturas independientes, resulta de particular valor establecer fórmulas dentro de cada una de las materias impartidas que permitieran al hilo de la explicación dogmática la introducción de perspectivas no discriminatorias y respetuosas con los principios y valores constitucionales. Además, la/el profesor/a como coordinador/a del aprendizaje, debe formarse para lograr tanto la integración de los alumnos y alumnas en condiciones de igualdad como la inserción de los estudiantes con discapacidad en el aula y así mejorar su calidad docente. En este sentido, además de verificar los conocimientos, la institución universitaria debe procurar la asistencia social necesaria al profesorado y al alumnado para lograr sus objetivos en la enseñanza del derecho público. De este modo, se ha de garantizar la educación impartida sin discriminación alguna en la enseñanza de las asignaturas.

**Palabras clave:** Igualdad, Medio Ambiente, Discapacidad, Enseñanza Universitaria

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1 Problema/cuestión

Hemos presenciado un intenso debate público entre la inclinación por dos mecanismos posibles: por un lado, considerar que la integración de la materia de igualdad estarían bien representadas si hace de modo transversal y por otro, la necesidad la creación de asignaturas concretas y específicas. Ambas cuestiones se han querido plantear en ocasiones, como fórmulas antagónicas, y sobre todo solucionar exclusivamente con la formación impartida mediante la fórmula del mainstreaming la totalidad de la formación en género. En nuestra opinión, son necesarias ambas perspectivas y son dos elementos que habría que tratar de forma complementaria, desde luego resulta, a todas luces insuficiente, el compromiso de impartición de contenidos en asignaturas de corte social, cuando no hay garantía de su cumplimiento porque la ausencia de tiempo, recortes en el programa, u otros accidentes o aplicación de criterios subjetivos puedan ser prioritarios. El modo de control externo es prácticamente imposible, y sin ello la eficacia de métodos y medios no es demostrable. Otro elemento a enjuiciar es si las diferentes universidades debían quedar apaciguadas cuando se aprobaran estudios de postgrado, quedando salvado el “mal trago” de no poder acreditar ninguna presencia de contenidos de igualdad de otro modo. Efectivamente el crecimiento de los programas de tercer ciclo en esta materia ha sido exponencial, muchos de ellos componen la más pura base, el mejor substrato y un elemento de principal valor en la formación de tantas y tantos, agentes de igualdad, agentes contra la violencia de género, técnicos y peritos psicólogos y psiquiatras, abogadas y abogados y un largo etcétera de profesionales que deben a esta formación complementaria su salida laboral y el desarrollo de sus actitudes y aptitudes. Pero tampoco nos hemos de mostrar complacientes con este progreso, dado que al cursar estos postgrados acuden personas comprometidas, llamadas, interesadas o convencidas; hemos de proseguir dotando a la totalidad del alumnado universitario de los conocimientos básicos en la materia. La reclamación a la hora de establecer asignatura de género en cualquier titulación y de cualquier naturaleza es un cuestión recurrente desde la aprobación de la Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (Suárez, 2012).

Esta comunicación plantea, igualmente, la integración con carácter transversal de la cuestión de la discapacidad en las asignaturas de derecho administrativo, y

específicamente para el caso de la Universidad de Alicante. En general, puede decirse que la discapacidad es una materia objeto de tratamiento por el derecho internacional, comunitario, estatal y autonómico, y también un sector en el que intervienen los poderes públicos para garantizar la efectividad de los derechos de las personas discapacitadas mediante una serie de medidas de garantía en materia de prestaciones sociales y económicas, fomento y defensa de la igualdad de oportunidades. Además, el ordenamiento administrativo español incluyen aspectos relativos a la integración de la discapacidad en las normas que regulan la organización administrativa, la accesibilidad en: las infraestructuras, las oficinas administrativas y servicios públicos, el urbanismo, el empleo público, la contratación pública, la dependencia, la educación, el deporte, o en los servicios sanitarios. Al tratar estas materias presentes en las guías docentes de los estudios de grado de derecho, cabe proponer la incorporación de los problemas jurídicos administrativos que plantea el reconocimiento de los derechos de los discapacitados por la administración en el aula (no sólo en las clases teóricas o prácticas, sino que también cabe abordar estas cuestiones en trabajos en grupo de exposición oral o seminarios), pues podría proporcionar elementos adecuados para enseñar las competencias generales y específicas de la asignatura. Igualmente, la normativa universitaria establece una serie de exigencias que afectan a la comunidad universitaria, exigiendo una adecuada formación del profesorado universitario en tanto que se le imponen obligaciones docentes con el fin de atender el servicio público de la educación del alumnado con discapacidad, pues deberá realizar las adaptaciones necesarias para el desarrollo de las asignaturas (tutorías, pruebas de evaluación, docencia, materiales accesibles...). La estrategia de investigación abordará el contexto normativo que establece obligaciones docentes para el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una incapacidad, así mismo, sería oportuna la inclusión de la discapacidad en las guías docentes de las asignaturas de derecho administrativo.

Del mismo modo ocurriría con el estudio de la perspectiva medioambiental, que se traduce de modo tan claro en nuestro devenir cotidiano, y respecto a la cual la educación primaria y secundaria ha realizado tamaño esfuerzo. La consideración de esta perspectiva al hilo de la propia programación renovarían la disciplina pública y ayudaría a comprender de un modo más amplio y más certero materias tales como el urbanismo y la ordenación del territorio por poner un ejemplo.

Resulta, por tanto obligado, a estos efectos, la necesidad de ir elaborando materiales que vayan integrando progresivamente los elementos básicos relativos a la igualdad, discapacidad y medio ambiente para cada disciplina, de tal modo que éstos se integren con total normalidad en las diferentes ramas del saber: ciencias humanas, ciencias sociales, ciencias jurídicas, ciencias de la salud, arquitectura e ingeniería. La elaboración de cada asignatura deberá adecuarse a una perspectiva didáctica común, dotada de coherencia formal y ofreciendo la presentación de contenidos según criterios pedagógicos (Fernández-Salineró, 2006).

## 1.2 Revisión de la literatura

Bien puede decirse que a finales del siglo veinte los estudios feministas de mujer y de género tenían ya establecidas firmes bases docentes e investigadoras. En este proceso la universidad europea se ve envuelta en proceso de reconversión en el cual se pretende crear un espacio de educación superior que fomente la cohesión de la ciudadanía europea común, habida cuenta del éxito de los programas erasmus y habiéndose detectado serios problemas para el reconocimiento de créditos entre unas y otras instituciones académicas, la unión europea decidió establecer unos marcos mínimos de referencia. De este modo, el 25 de mayo de 1998 los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido acuerdan, en una declaración solemne aprobada en la Sorbona, impulsar la creación del espacio europeo de educación superior para promover la movilidad y las posibilidades laborales de los ciudadanos, así como el desarrollo global del continente. Un año más tarde la iniciativa es asumida por los ministros de educación de una treintena de países europeos en Bolonia, como una manera de hacer los sistemas de enseñanza superior más compatibles y comparables y favorecer la movilidad en el entorno europeo y la competitividad a escala internacional. Para ello se establecen los siguientes objetivos, con la voluntad de lograrlos antes de la finalización del primer decenio del siglo veintiuno:

- adoptar un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, por medio, entre otras medidas, de la implantación del suplemento europeo al título, que consiste en un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto

nacional y las competencias profesionales adquiridas. Tiene como objetivo incrementar la transparencia de las diversas acreditaciones europeas y facilitar su reconocimiento por otras instituciones. El suplemento europeo al título pretende ser un documento comprensivo, abierto a incorporar actualizadamente el aprendizaje a lo largo de la vida, configurando los conocimientos acreditados a una persona por instituciones europeas de enseñanza superior.

- adoptar una estructura de estudios basada en dos ciclos: grado y postgrado.
- establecer un sistema de transferencia y acumulación de créditos centrado en la/el alumna/o, que se base en la carga de trabajo del estudiante necesaria para la consecución de los objetivos de un programa. Estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir.
- promover la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y administradores, con la finalidad de fortalecer la dimensión cultural, social, científica y tecnológica de la unión europea.
- promover la cooperación europea en materia de garantías de calidad, por medio del desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- promover la dimensión europea en la enseñanza superior para que atraiga a estudiantes de diferentes países, favoreciendo su empleabilidad y competitividad en el mercado laboral internacional.

A ello se unieron iniciativas institucionales y sociales posteriores (Praga, 2001; Salamanca, 2001; Göteborg, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007), han venido a reafirmar, ampliar y a veces matizar, los objetivos de Bolonia. A su vez, la unión europea asumió esta iniciativa desde el objetivo estratégico para la década en curso formulado por el consejo europeo de Lisboa en marzo de 2002 de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”.

En este marco de adaptación de los estudios y programas al espacio europeo de la educación superior, se propone formular los objetivos de enseñanza como resultados de

aprendizaje, expresados en términos de competencias vinculadas a los perfiles profesionales para los que preparan los estudios. Así, se propone conceptualizar las competencias como estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), orientadas a la construcción y transformación de la realidad dentro de un contexto (Nickerson, Perkins & Smith, 1994; Pozo, 1994, en Fernández-Salineró, 2008). Integran:

- el saber conocer (observar, analizar, comprender y explicar).
- el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias).
- el saber estar (participación y trabajo colaborador).
- el querer hacer (estar motivado para la acción).

En lo que a la universidad se refiere, bien puede decirse que se está intentando implantar una de las mayores reformas que se haya podido experimentar en los siglos recientes, porque el paradigma que sustenta la propia institución parece haber cambiando, pivotando ahora los esfuerzos académicos en formar profesionales útiles y capaces de incorporarse a procesos productivos y menos a personas formadas y cultas, lo que exige el esfuerzo del profesorado para planificar, adaptarse a recursos informáticos que resultan complejos para la mayoría de las y los docentes y sobre todo a identificar capacidades y potenciar los recursos del alumnado a la hora de enfrentarse a problemas prácticos, reales, tangibles.

Por ello se aprobó un nuevo marco normativo inaugurado por la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de universidades por el que se establece las nuevas bases respecto del mecanismo enseñanza-aprendizaje, diseño de nuevos títulos, organización administrativa y movilidad principalmente.

Desde el punto de vista de la docencia se han aprobado un conjunto de leyes desde el año 2003 en que se transforma el panorama respecto a las cuestiones de igualdad y en concreto respecto al papel que deben cumplir las instituciones académicas en aras a garantizar el establecimiento de unas nuevas bases relacionales. De este modo, el artículo 4 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, incluye dentro de los principios y valores del sistema educativo, las siguientes medidas:

“1. el sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto

de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos.

2. la educación infantil contribuirá a desarrollar en la infancia el aprendizaje en la resolución pacífica de conflictos.

3. la educación primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado su capacidad para adquirir habilidades en la resolución pacífica de conflictos y para comprender y respetar la igualdad entre sexos.

4. la educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para relacionarse con los demás de forma pacífica y para conocer, valorar y respetar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres.

5. el bachillerato y la formación profesional contribuirán a desarrollar en el alumnado la capacidad para consolidar su madurez personal, social y moral, que les permita actuar de forma responsable y autónoma y para analizar y valorar críticamente las desigualdades de sexo y fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

6. la enseñanza para las personas adultas incluirá entre sus objetivos desarrollar actividades en la resolución pacífica de conflictos y fomentar el respeto a la dignidad de las personas y a la igualdad entre hombres y mujeres.

7. las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal.”

Por su parte la Ley Orgánica 3/2007, 22 de marzo para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres dice en el art. 25:

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

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

a) la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia

de igualdad entre mujeres y hombres.

b) la creación de postgrados específicos.

c) la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.”

Verdaderamente este punto 2<sup>a</sup>) ha sido uno de los caballos de batalla, el concepto jurídico indeterminado “en los que proceda” ha sido campo abierto para todo tipo de conjeturas y resultados dispares. Por supuesto, el feminismo académico recibió la medida con gran júbilo celebrando la existencia de un marco referencial proclive a sus propias reivindicaciones y sin precedentes en la historia anterior. Lo que ha ocurrido es que el resultado ha sido asimétrico, en aquellas universidades que las rectoras o rectores tenían mayor conciencia y sensibilidad se han logrado incorporar mayor número de asignaturas pero también es verdad que la reducción de créditos, la necesidad del profesorado de defender las asignaturas matrices junto su “militancia” en los asuntos de género y muchos otros factores han hecho naufragar la expedición en algunos casos. Estamos a la espera de los últimos datos para concretar éxitos y fracasos con el objeto de poder precisar las medidas de intervención más correctas. Desde luego, al menos hay que apuntar que la reducción de créditos al pasar de cinco cursos académicos a cuatro ha traído la consecuencia de pérdida de asignaturas y en otros casos, se ha hecho patente que la reforma legal ha de ir acompañada también de la transformación de mentalidades, porque ha sido notorio también las trabas directas y los mecanismos sutiles que aflorado en las negociaciones.

Respecto a la cuestión de la discapacidad, la universidad tiene la obligación de cumplir normativa vigente en esta materia. Es responsabilidad pública la garantía del derecho de acceso a la educación para personas con discapacidad a la educación superior, así como también la obligación de realizar los ajustes que sean razonables (Torres, 2011). El marco normativo estatal contempla los principios de accesibilidad universal y diseño para todos en la formación curricular de las titulaciones universitarias, el derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad en el acceso, su permanencia y derechos académicos. Estos principios en relación con las personas con discapacidad se reconocen el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre que regula las condiciones de acceso a las enseñanzas oficiales de grado y en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre sobre ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Desde hace algunos años ha ido incrementándose el número de alumnas/os con discapacidad que acceden a las titulaciones de educación superior (Peralta Morales, 2007), su integración no está exenta de problemas, desde la supresión de barreras arquitectónicas hasta adaptaciones curriculares. Las universidades en su función de servicio público han desarrollado servicios de apoyo y mecanismos de coordinación que proporcionan ayuda en distintas tareas y actividades básicas de la vida universitaria, por ejemplo en: exámenes, apoyo lingüístico, apuntes accesibles, ayudas, movilidad, transcripciones para estudiantes con discapacidad visual, entre otras (Molina C. & González-Badía, J., 2006). A este respecto, la literatura existente incide en que el éxito de un sistema educativo integrador está relacionado con conductas positivas de la comunidad universitaria, en la que se incluye el alumnado sin discapacidad (Suria, Bueno & Roser, 2011), el personal de administración y el profesorado (Sánchez Palomino, 2009). Es preciso señalar que el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el estatuto del estudiante Universitario establece como deber del estudiante universitario el deber de ejercer y promover activamente la no discriminación por razón de discapacidad y establece garantías legales para el acceso y admisión de estudiantes con discapacidad, la movilidad, las tutorías, las prácticas académicas externas, pruebas de evaluación del aprendizaje, calificación y revisión de pruebas, actividad física y deportiva, y accesibilidad a las instalaciones. Ello implica que la/el profesor/a debe conocer estas circunstancias, conocer el aprendizaje con adaptación curricular, conocer el tipo de discapacidad y los efectos en vistas a la evaluación y verificación del conocimiento del alumnado (Torres, 2009). En definitiva, la universidad ha de reunir los recursos necesarios y formar adecuadamente al profesorado en materia de discapacidad.

Por muy diferentes derroteros se conduce la disciplina medio ambiental. A pesar del exponencial avance experimentado en las últimas décadas no existe ninguna norma de rango general en el ámbito universitario que obligue a la impartición de asignaturas o a introducir la perspectiva medio ambiental en el ámbito universitario, aún así, en torno a finales de la pasada centuria y comienzos de la presente, el crecimiento del número de asignaturas, másteres y grados específicos en la materia de ecología y medio ambiente resulta patente. Ello probablemente sea debido a múltiples factores: la política medioambiental europea y la necesidad de transponerla al ordenamiento jurídico español, la preocupación general por el entorno, el desbordamiento del urbanismo desarrollista, o

la toma de conciencia general. En definitiva, si bien en los períodos de formación no universitaria era necesaria la introducción de la perspectiva ambiental (González, 1992) no ha ocurrido lo mismo en el ámbito universitario, adoleciendo pues, en su conjunto los planes de estudio de una asignatura o la introducción de esta dimensión en la formación curricular.

### 1.3 Propósito

Se plantea la implantación gradual de los conceptos de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en las titulaciones jurídicas y sociales de la Universidad de Alicante, y adaptar las metodologías implantadas a los déficits de las personas con discapacidad en el campo de las ciencias jurídicas. Con la intención que el profesorado, como elemento director del aprendizaje del alumna/o va a cumplir un papel fundamental principalmente en las adaptaciones curriculares (método de evaluación, tutorías, trabajos en grupo...). Por este motivo, se debe comenzar analizando el contexto esta materia en el ámbito de las asignaturas de derecho público.

Así mismo, esta dimensión debe acompañarse de un concepto global antidiscriminatorio lo que llevaría al estudio de la igualdad en todas sus variantes, incluida la igualdad de género. En esta misma lógica las asignaturas deberían incorporar el concepto de respeto al entorno. Lo que llevaría inevitablemente a colegir que las/los estudiantes universitarias/os serían capaces de integrar, el respeto a las personas –en sus más variadas situaciones – y al medio ambiente como una evolución natural y consecuencia lógica de los fines que debe cumplir el Estado de Derecho.

## **2. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA**

### 2.1 Objetivos

El objetivo de este trabajo es contextualizar la necesidad de inclusión de los derechos de “tercera generación” en la formación curricular de las asignaturas de derecho público en las titulaciones universitarias en las que se imparte docencia en materia de derecho administrativo en la universidad.

### 2.2. Método y proceso de investigación.

La investigación sobre alumnas/os con discapacidad que cursan estudios en la rama jurídica se desarrolla con los datos de la memoria 2012-2013 del centro de apoyo al estudiante de la universidad de alicante, sobre la muestra de 218 alumnas/os que han cursado estudios durante el referido curso académico. Dichas/os alumnas/os han sido clasificados por déficit autodeclarado, rama y sexo, de los cuales 117 pertenecen a la rama de ciencias sociales y jurídicas, 50 son varones y 67 son mujeres. En cuanto a sus deficiencias autodeclaradas de acuerdo con las/los alumnas/os de los que se tienen datos, en esta rama son de tipo visual (13 alumnas/os), auditivo (10 alumnas/os), motor (32 alumnas/os), mental (10 alumnas/os), y de salud (27 alumnas/os).

Según los resultados indicados sobre un total de 117 alumnas/os con discapacidad en la rama de ciencias jurídicas, observamos que las deficiencias motoras, y de salud suponen la mayor parte de ellas, y sólo 23 alumnas/os presentan discapacidades visuales y auditivas. Hay que analizar si van a requerir adaptaciones curriculares para garantizar la eficacia del servicio público, por ejemplo en tutorías, en la evaluación docente o en la necesidad de transporte adaptado.

En la rama de ciencias sociales y jurídicas las/os alumnas/os con discapacidad han necesitado adaptaciones curriculares de diverso tipo: auditivo (3 alumnas/os), mental (4 alumnas/os), motor (10 alumnas/os), salud (11 alumnas/os) y visual (6 alumnas/os). De las/os 92 alumnas/os discapacitados con datos, 43 han sido objeto de diagnóstico por el centro de apoyo al estudiante, de los que cabe destacar que 15 de ellos padecen ansiedad generalizada, 1 acusa problemas de método, 12 de ellos presenta problemas de respuesta a exámenes y a 16 se le diagnostican problemas de hablar en público, por lo que puede ser un inconveniente a la hora de ejercitar alguna de las competencias generales del título de grado en derecho. Tan sólo 5 de las/os alumnas/os necesitan transporte adaptado.

La investigación sobre el conocimiento de la discapacidad como sector del ordenamiento que se incluye en los estudios oficiales se basa en las guías docentes de las asignaturas en materia de derecho administrativo que se imparten en las titulaciones de grado en arquitectura técnica, derecho, trabajo social, ciencias de la actividad física y el deporte. Se eligen esas titulaciones por tener más relación con el derecho público y por ser titulaciones en las que el departamento de estudios jurídicos del estado tiene atribuida capacidad docente en la Universidad de Alicante.

En postgrado, cabe destacar que la asignatura “gestión de proyectos y obras de

edificación” incluida en el máster universitario en gestión de la edificación ha sido orientada a las medidas administrativas de control de la edificación y contratación pública sin tener en cuenta otras normativas como la referida a la accesibilidad en materia de edificación. Según los resultados, se observa que únicamente, se encuentran referencias a la legislación valenciana en materia de accesibilidad en un tema de la asignatura “derecho y legislación de la edificación”, impartida en el grado de arquitectura técnica. En el curso 2008-2009, un grupo de alumnas/os realizó un trabajo sobre “los problemas de accesibilidad en la Universidad de Alicante”. No obstante, hay que destacar que las asignaturas de derecho administrativo y derecho del deporte podrían incluir prácticas o trabajos relacionada con la normativa en materia de discapacidad, como sector de actividad administrativa. También, cabe señalar que la asignatura “fundamentos de derecho público y de la administración pública” en el grado en trabajo social tampoco incluye contenidos en relación con la actividad administrativa en materia de discapacidad, al contrario que la desaparecida asignatura “administración social” de la diplomatura en trabajo social. No obstante, en distintas titulaciones de la Universidad de Alicante se integran asignaturas como “nutrición y dietética en personas con discapacidad física o psíquica” o “actividad física para personas con discapacidad” en la titulaciones de grado o bien “intervención en discapacidad” o “perspectivas de investigación en discapacidad intelectual, sensorial o motora”, en diversos posgrados de ciencias sociales y ciencias de la salud de la Universidad de Alicante. Esta perspectiva también ha sido desarrollada con éxito en la asignatura de “urbanismo y medio ambiente” impartida en el máster oficial de medio ambiente del Instituto de ciencias ambientales-Universidad Complutense de Madrid.

Respecto a la cuestiones de género también ha sido relevante la creación de numerosos postgrados (master y doctorado), y por supuesto la creación de multitud de asignatura alentadas por la “nueva cultura igualitarista”. Es digno de mención por el éxito del programa la creación de la asignatura “conciliación e igualdad de género” diseñada específicamente como asignatura transversal y ofrecida con ese carácter al conjunto de la comunidad universitaria de la Universidad de Alcalá de Henares.

### 3. CONCLUSIONES

- 1) Resulta completamente necesario y urgente no solo seguir contribuyendo en calidad y cantidad al conocimiento científico de cada disciplina sino a la elaboración de manuales y guías docentes, que permitan impulsar y generar una nueva cultura científica capaz de allegar el conocimiento al ámbito docente y discente en el ámbito de los derechos sociales.
- 2) Existe una gran cantidad de profesorado que ha adquirido sus conocimientos en materia de género, medio ambiente y discapacidad mediante un proceso de autodidactismo, como consecuencia de inquietudes personales y/o académicas y como evolución de sus carreras científicas pero puede carecer de los saberes básicos que llevan a las mujeres a establecer las presentes reivindicaciones o desconocer las causas y raíces de los conflictos y su evolución; por ello es necesario que proporcionar recursos eficaces para su formación. Junto con ellos, otra parte del profesorado que desconoce absolutamente la materia y la dispersión de las fuentes les hacen ser refractarios a la introducción de perspectivas de género. Descartando aquellas actitudes completamente contrarias, sería conveniente establecer sistemas de formación del personal docente e investigador que le permita avanzar en esta disciplina.
- 3) Intercomunicación de los saberes; es perfectamente posible que las asignaturas no tengan una única fuente de conocimiento es un reto para todas y todos; lo que llevaría a que el docente explorara terrenos ignotos, abriéndose, a la vez, la posibilidad que se pudieran construir asignaturas impartidas por personas de diferentes áreas de conocimiento con el objeto de impartir en común una misma asignatura.
- 4) Resulta necesaria tanto la transversalidad como la concreción de asignaturas claves de referencia, en todos los órdenes académicos. Por otro lado, el tratamiento del mainstreaming desubica a la investigadora o al investigador de su solar propio, indicándole caminos brumosos en donde la garantía proporcionada por el cabal estudio de la materia que le es propia se disuelve por tener que manejar categorías que le son extrañas y además le insertan un proceso de mundialización o globalización sin precedentes, en las que las seguridades y la estabilidad de las categorías—sobre en todos en campos no experimentales- no existen y hacen peligrar los principios estructurales de cada saber científico.

- 5) La intervención de la agencia española de evaluación y calidad junto con todas las agencias comunitarias de evaluación resultan claves para la correcta implantación y seguimiento del progreso de los estudios de género, discapacidad y medio ambiente.
- 6) El medio ambiente, el género y la discapacidad tienen perspectivas comunes que son susceptibles de ser incluidas en materias de corte clásico lo que contribuiría a la generación de una ciudadanía más libre, más preparada y más consciente a la hora de abordar los retos planteados en el presente siglo.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, (7).
- Fernández-Salineró, C. (2002). *Proyecto Docente*. Madrid: Universidad Complutense.
- González Muñoz, M.C. "Educación ambiental en la nueva enseñanza secundaria. Una dimensión y no una asignatura" (1992), *Boletín Asociación de Geógrafos Españoles*, (14), pp 39-52
- Molina, C. & González-Badía, J. (2006), *Universidad y Discapacidad. Guía de Recursos*, Madrid: Cinca. Recuperado de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/12701/8-1/universidad-y-discapacidad-guia-de-recursos.aspx>.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69 (6), pp. 96-104.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Londres: Oxford University Press.
- Peralta Morales, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*, Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/20244/8-1/libro-blanco-sobre-universidad-y-discapacidad.aspx>
- Polanyi, M. (1978). *Personal Knowledge*. New York: Routledge and Keegan.
- Polanyi, M. (1988). *La dimensión tácita*. Roma: Armando
- Sanchez Palomino, A. (2009) *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*, Almería: Universidad de Almería.
- Suriá Martínez, R, Bueno Bueno, A., & Rosser Limiñana, A.M.(2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la

Universidad de Alicante, *Alternativas*, (18), pp 75-90.

Suárez Ojeda, M. (2012). *Género y mujer desde una perspectiva multidisciplinar*. Madrid: Fundamentos

Torres López, M<sup>a</sup>A. (2009). Las obligaciones docentes en relación con las personas con necesidades especiales. *I Jornadas Andaluzas de Innovación docente Universitaria*, Córdoba: Universidad de Córdoba.

Torres López, M<sup>a</sup>.A. (2011). *La discapacidad en el Derecho Administrativo*. Cizur Menor: Civitas.