

LA INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS

Idoia Del Hoyo idoia.delhoyo@ehu.es

Uxue Zugaza uxue.zugaza@ehu.es

Miriam Ureta miriam.ureta@ehu.es

Igor Ahedo igor.ahedo@ehu.es

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

RESUMEN:

Esta comunicación toma su contexto en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa (PIE, 2018-2020) que analiza el grado de introducción de la perspectiva de género en las titulaciones de Sociología, Ciencia Política, Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad impartidas en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la UPV/EHU. La propuesta se compone de dos partes principales. Por un lado, en la primera se persigue como objetivo exponer los resultados que analizan el grado de entrada e incidencia de la perspectiva de género en las cinco titulaciones de la Facultad, poniendo especial atención en el Grado de Ciencia Política y Gestión Pública, a fin de reflexionar en torno a las dinámicas, avances y resistencias que enfrenta la introducción de la perspectiva de género en la docencia de esta disciplina. Este primer diagnóstico es fruto del análisis cuantitativo y cualitativo llevado a cabo a través del análisis de contenido de las guías docentes de las asignaturas, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y cuestionarios de encuestas realizados tanto al profesorado como al alumnado de la Facultad. Este acercamiento permitirá elaborar un primer esbozo en torno al grado de incorporación de la perspectiva de género desde el punto de vista del contenido y las metodologías docentes, el peso y la reproducción de las normas de género tanto en la docencia como en el itinerario formativo, enfatizando las dificultades específicas a las que se enfrentan las alumnas a lo largo del proceso de formación y las pautas de relación entre alumnado y profesorado, y alumnado en general. Por otro lado, una segunda parte que tiene como objetivo sentar las bases para el diseño de metodologías de enseñanza activas que integren la perspectiva de género en el marco específico de la titulación de Ciencia Política y Gestión Pública. A través de la experiencia docente se reflexiona en torno a los riesgos que entrañan este tipo de metodologías de innovación pedagógica a la hora de reproducir normas de género, y se explora en torno a su papel como insumos para profundizar en la transformación de las normas de género en la labor docente y de formación.

1. INTRODUCCIÓN: EL GÉNERO Y LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA EN CIENCIA POLÍTICA

La socialización diferencial en base al sistema sexo/género implica una asignación de estilos cognitivos, conductuales y actitudinales, así como códigos morales y normas estereotípicas según el género asignado a las personas, que produce una asimetría de poder que privilegia a

los hombres sobre las mujeres. Estos estereotipos de género que atribuyen características y comportamientos “típicos” a los hombres y a las mujeres (sexo) a partir de la distinción entre lo masculino y lo femenino (género) contribuyen a mantener las desigualdades entre hombres y mujeres.

Pese a la creencia, por parte de la mayoría de los/as docentes, de que tanto su trato al alumnado, como los conocimientos que imparten en el aula se erigen sobre los cimientos de la equidad y la igualdad, en tanto agentes socializados de forma diferencial, existe una tendencia hacia la reproducción de tales diferencias a partir de la introducción de sesgos y estereotipos de género en todas las dimensiones de la práctica educativa, tanto en las cuestiones más formales (el curriculum, por ejemplo), como en las relacionales (estilos de interacción comunicativa, comportamiento en el aula o expectativas educativas). Una reproducción de estereotipos que, sin embargo, no es exclusiva de los/as docentes, en tanto que también están presentes en las interacciones del alumnado, tanto dentro como fuera del aula.

Frente a ello, la introducción de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a deconstruir los estereotipos de género que mantienen las desigualdades entre las/os estudiantes y las/os docentes, en los diferentes espacios de formación universitaria. Una inclusión que, en el contexto de la UPV/EHU, se ha producido de forma paulatina en los últimos años y ha sido liderada en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación –en la que se imparte el grado de Ciencia Política y Gestión Pública– por un grupo de profesoras feministas, llegando a consolidarse con el Master Oficial de Estudios Feministas y de Género impartido en esa misma facultad. Pero, ¿realmente hemos avanzado en la introducción de las cuestiones de género en la docencia de Ciencia Política y Gestión Pública?

Con el objetivo de dar respuesta a tal cuestión, así como de ahondar en las estrategias que se pueden implementar desde la práctica docente, recogemos en esta comunicación algunas propuestas prácticas para comenzar a abordar la inclusión de la perspectiva de género en la docencia de Ciencia Política y Gestión Pública. Dichas propuestas han sido pensadas y diseñadas en el contexto de un Proyecto de Innovación Educativa denominado *Docencia con perspectiva de género en los grados de la Facultad de CCSS y de la Comunicación: diagnóstico y propuestas para avanzar* en el que seguimos trabajando y en el que se enmarca esta comunicación. Así, los datos aquí presentados recogen y están ordenados en relación a los resultados obtenidos en las tres fases que componen la investigación a partir de una estrategia metodológica plural.

En una primera fase, se trató de identificar, analizar y medir el nivel de integración de la perspectiva de género en el diseño curricular del grado (dimensión formal), para lo cual utilizamos técnicas cuantitativas: análisis de contenido del curriculum y encuesta a administrar al alumnado y profesorado de la titulación. En una segunda fase se trabajó desde una perspectiva metodológica cualitativa; aplicando la técnica del grupo de discusión para identificar, conocer y detectar las representaciones sociales y los sentidos que el alumnado atribuye a las desigualdades de género (dimensión relacional). Finalmente, a lo largo de la tercera fase para diseñar propuestas y estrategias de mejora en los grados del área de ciencias sociales hemos trabajado y continuamos haciéndolo desde la Investigación Acción

Participativa, cuya praxis investigativa facilita la inclusión de otra herramienta fundamental como es la enseñanza cooperativa. En el desarrollo de esta IAP se enmarcan dos talleres de formación de profesorado que hemos impartido en enero y junio del año en curso, dirigidos a profesorado con sensibilidad previa en materia de género que necesita reflexionar colectivamente sobre la mejor manera de superar una visión androcéntrica de la docencia.

2. FASE 1: EL DIAGNÓSTICO DEL CURRÍCULUM FORMAL

De cara a analizar el grado de integración de la perspectiva de género en el desarrollo curricular del grado de Ciencia Política y Gestión Pública que se imparte en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la UPV/EHU, y teniendo en cuenta la primera fase del proyecto focalizada en el análisis de contenido de las guías docentes correspondientes a éste, se ha desarrollado un primer diagnóstico cuantitativo a partir del análisis de contenido de las guías correspondientes al curso 2017/2018, que permitirá emprender un posterior acercamiento sustantivo que complete este diagnóstico empírico inicial.

En el marco del proyecto general del que emana esta comunicación y que tiene por objeto analizar la incorporación de la perspectiva de género en los cinco grados que componen la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, se han analizado un total de 310 guías docentes, de las cuales 157 son en castellano y 153 en euskara. En un primer momento se optó también por incluir las 17 guías en inglés que corresponden a las asignaturas impartidas en este idioma en la Facultad, pero, la falta de disponibilidad de éstas impidió finalmente su análisis, de modo que han sido descartadas. En esta comunicación, sin embargo, se centra en el análisis, así como en los resultados correspondientes a la incorporación de la perspectiva de género en el grado de Ciencia Política y Gestión Pública, por lo que contamos con una muestra de 55 guías, en ambos idiomas, correspondientes a los cuatro cursos impartidos en la UPV/EHU.

Pero si bien han sido 55 guías docentes las que componen la muestra, debemos recordar que éstas no constituyen la unidad de análisis de esta investigación, en tanto los resultados han sido estudiados a la luz de los apartados que componen cada una de las guías (ver cuadro 2). Así, tanto el análisis como los resultados se presentan sobre el total de los 220 apartados que constituyen las guías mencionadas (ver cuadro 1).

Cuadro 1: Número de guías docentes desagregadas en función del idioma

	Euskara	Castellano		
Nº guías docentes	27	28	55	220
			N total de guías	N total de secciones

Habiendo delimitado la muestra de estudio, la evaluación del nivel de incorporación de la perspectiva de género en el grado de Ciencia Política y Gestión Pública, ha sido

determinada a partir de tres dimensiones: (1) la presencia/no presencia de temáticas de género en cada uno de los apartados que componen las guías docentes; (2) el uso/no uso de un lenguaje inclusivo en los mismos y, finalmente, (3) la presencia/no presencia de bibliografía escrita por mujeres y con perspectiva de género (ver cuadro 2). Por su parte, los datos han sido analizados a la luz de cuatro variables: (1) el grado en el que se imparten, (2) el tipo de asignatura, (3) el curso y, (4) el género de la persona y/o personas docentes.

Cuadro 2: Apartados/secciones de las guías docentes analizadas

Apartados	Código de análisis	Dimensión(es) a analizar
Descripción y contextualización de la asignatura	A	(1) y (2)
Competencias/ Resultados de aprendizaje	B	
Contenidos teórico-prácticos	C	
Metodología	D	
Sistemas de evaluación		Ninguna
Convocatoria ordinaria		
Convocatoria extraordinaria		
Materiales de uso obligatorio		
Bibliografía	E	(3)

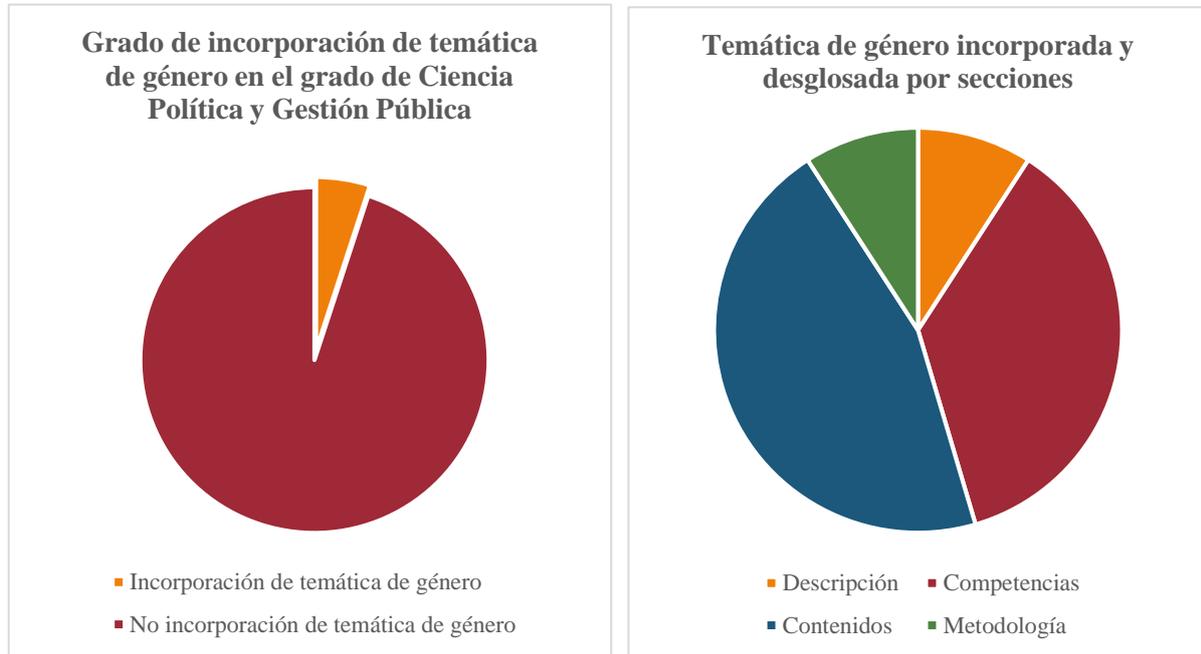
2.1. Primera dimensión: temática de género

En primer lugar y con respecto a la temática de género, los datos indican que solo un 5% de las 220 secciones estudiadas incorpora, al menos de manera explícita, este tipo de conocimiento, lo que en números absolutos corresponde a una media de 3 asignaturas de las 55 que componen el grado, en las que sí se incorporan estas temáticas en una o más de sus respectivas secciones. Si afinamos la mirada y prestamos atención a la distribución de éstas a lo largo de las secciones estudiadas, se puede observar como de este 5% de presencia total en las 220 secciones que componen las guías docentes analizadas, la presencia de éstas es especialmente relevante y se concreta en los contenidos, donde un 9% de los mismos corresponden a temáticas de género. Cabe destacar, sin embargo, que éstos poseen un papel mayoritariamente secundario, en tanto más del 60% de los mismos aparece en calidad de sub-tema o temática específica correspondientes a temáticas más generales.

Unos datos que vienen avalados por la incorporación de estas temáticas respecto de las competencias que se prevé que el alumnado obtenga al final de cada asignatura impartida en el grado. Así, los datos muestran como, del total de competencias que las 55 guías

estudiadas prevén, un 7% de las mismas corresponden y/o están relacionadas con aquellos conocimientos referentes a problemáticas y temáticas de género (ver gráfico 1).

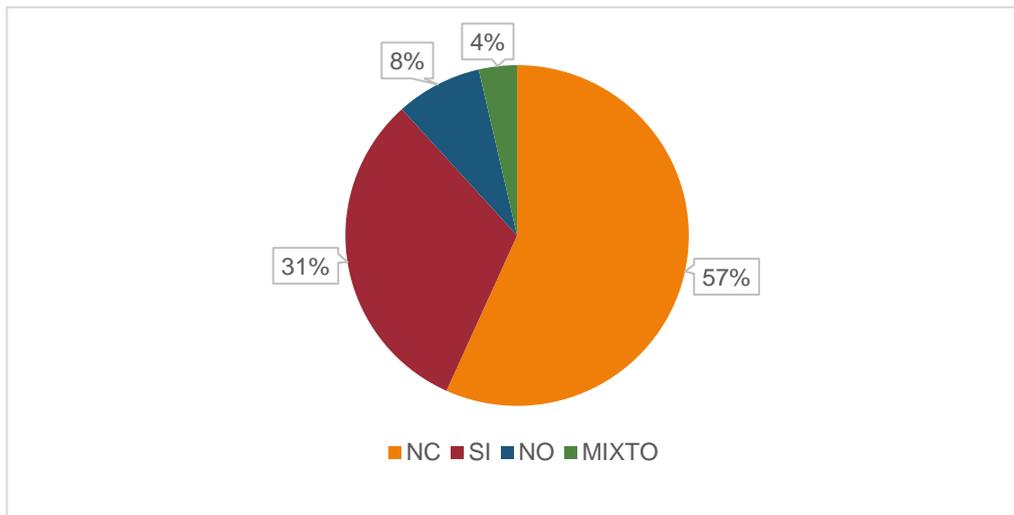
Gráfico 1: Incorporación de temáticas de género



2.2. Segunda dimensión: lenguaje inclusivo

En relación a la segunda línea de análisis que se advertía, es decir, *el uso/no uso de un lenguaje inclusivo* en las guías docentes, los datos nos muestran un avance que, aunque moderado debe ser apuntado. En primer lugar, cabe destacar que de los 112 apartados que componen el número de guías en castellano estudiadas, observamos cómo más de la mitad de ellas, concretamente el 56.25%, no ha sido posible constatar si el uso del lenguaje empleado es inclusivo y/o excluyente. Ello supone que, como vemos en el siguiente gráfico (ver gráfico 2), un 31.25% de las secciones ha privilegiado la utilización de formas lingüísticas inclusivas, entre las que encontramos –por ejemplo- el empleo de genéricos neutros como *alumnado* o *profesorado* frente a formas masculinizadas, las cuales se han reproducido en el 8% de secciones. Cabe añadir, que en el 3.6% de secciones restantes, se hace un uso del lenguaje donde se emplean tanto formulaciones inclusivas como excluyentes, un dato que, entendemos, requiere de un análisis posterior y pormenorizado que ayude a determinar sus causas.

Gráfico 2: Inclusión del lenguaje inclusivo en los apartados de las guías docentes



Si se pone el foco en el análisis por secciones, se puede ver que la sección en la que mayor uso se da de un lenguaje excluyente es, precisamente, aquella referente a los contenidos, así como en la que corresponde a la metodología, en tanto un 10% de ambas secciones emplea formas excluyentes de lenguaje, frente al 21.5% de secciones que emplean formas inclusivas en el caso de los contenidos, y el 39.3% que lo hace en el caso de la metodología.—Estos datos obtenidos son relevantes teniendo en cuenta que la integración de un lenguaje inclusivo no solamente es una obligación legal de mínimos —Ley 4/2005 para la Igualdad de mujeres y Hombres en la Comunidad Autónoma Vasca—; sino que también es la base de reproducción de violencias simbólicas con consecuencias materiales directas sobre el alumnado. Cabe mencionar que, como ya se ha destacado, el porcentaje de secciones en las que no consta el tipo de lenguaje empleado es muy alto en el total de apartados analizados, si bien es especialmente determinante en los apartados referentes a contenidos y competencias donde constituyen un 60.7% en el caso de los primeros y un 67.8% en el caso de las segundas.

Así, y tal y como muestran los datos generales, casi un 70% del total de secciones en las que sí constan las características del lenguaje, sí adopta un lenguaje que resulta inclusivo para todas las personas que componen el aula, frente al casi 30% que sigue empleando el masculino universal, frente al supuesto femenino particular. Además de estos datos, también se ha querido analizar el grado de reproducción de los imaginarios asociados a los roles de género y estereotipos. A este respecto, los datos muestran un cambio positivo hacia imaginarios más igualitarios, en tanto únicamente hemos identificado tales estereotipos en un 1.82% de las 220 secciones correspondientes a las guías en castellano y en euskara de la titulación. Ello indica un importante avance en relación a la histórica masculinización tanto de lo público como del propio conocimiento en el que, sin embargo, es necesario continuar profundizando. Y es que, de nuevo constatamos que la sección en la que más estereotipos se reproducen es aquella en la que se trabajan los contenidos de las asignaturas y que se erige como la más sustantiva de todas las guías,

concretamente en un 5.66% de las secciones referidas a éstos, frente a la inexistencia de tales estereotipos en el resto de secciones estudiadas.

El grado de Ciencias Políticas y Gestión Pública, comparte un momento de su línea curricular con el grado de Sociología a partir de un número concreto de asignaturas donde hemos podido constatar la reproducción de estereotipos de género. En la asignatura cuyo código es 721c se hace uso de la noción “los historiadores”, introduciendo el estereotipo de género que relaciona la idea de masculinidad con la historia universal. Asimismo, en la asignatura cuyo código es 722c se hace referencia a la figura del “profesor” –de nuevo- desplegando la dominación masculina al relacionar la autoridad en el área de conocimiento – tradicional e históricamente masculina- con la idea de masculinidad; asimismo y en lo que concierne a la asignatura cuyo código es 723c se conecta la idea de masculinidad genérica con la de responsabilidad (racionalidad).

Respecto a las asignaturas propias del grado se pueden observar también asignaturas en las que se reproducen los estereotipos de género, como aquella cuyo código es 256, donde sólo se menciona la economía asalariada. Finalmente, en lo tocante al grado de Sociología, se pueden observar reproducciones del estereotipo de género en las asignaturas cuyos códigos son los siguientes: 724e, 731 y 748c. Así, en la asignatura 724e al no hacer una crítica de los contenidos o competencias sobre por qué solamente hay sociólogos hombres clásicos incluidos en el temario o en el pensamiento tradicional, se reproduce el estereotipo de masculinidad relacionado con conocimiento. Asimismo, la asignatura de código 731 se vincula la familia con la figura de la mujer; mientras que en la asignatura 748c las categorías trabajador/ciudadano en masculino cuando utiliza otras categorías inclusivas.

2.3. Tercera dimensión: presencia/ausencia de mujeres en bibliografía

A pesar de estos datos, y de la baja reproducción de estereotipos de género, la producción de conocimiento sigue recayendo en los hombres, de tal forma que la presencia de mujeres en el *apartado bibliográfico* de las guías docentes resulta muy baja. Primero, cabe decir que un importante porcentaje de las obras recomendadas en la bibliografía, un 74.55% concretamente, utiliza la citación a través de iniciales, lo que, ya de manera inicial, invisibiliza la presencia de mujeres en la bibliografía. A pesar de ello, hemos optado por incluir en la contabilización del número de mujeres citadas, también aquellas obras en las que se ha empleado este tipo de citación. Así, los datos revelan que un 13.11% de las obras citadas han sido escritas por mujeres, lo que implica una suma de 92 obras de un total de 702.

Sin embargo, este dato debe ser interpretado con cautela, pues se debe insistir en que queda distorsionado: muchas de las obras incluidas en las guías docentes analizadas tienen un sistema de citación en el que solo se identifican las iniciales, lo cual incide en la invisibilización de las mujeres en la bibliografía.

Pero si los datos a este respecto no resultan demasiado satisfactorios en cuanto a la inclusión de mujeres autoras a lo largo de la bibliografía, las previsiones tampoco se cumplen en el caso del número de obras que incorporan la perspectiva de género. Se

concluye de esta forma en que, si la bibliografía escrita por mujeres resulta mínima en comparación a la escrita por hombres, la presencia y recomendación de obras con perspectiva de género es aún menor. Los datos evidencian que solamente un 3.70% de las referencias bibliográficas hacen referencia a este tipo de obras, lo que indica un total de 26 trabajos, repartidos de manera desigual a lo largo de las 55 guías estudiadas en ambos idiomas.

3. FASE 2: GRADO DE CONCIENCIACIÓN CON LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Tras esta primera aproximación exploratoria que nos ha permitido profundizar y obtener un mayor conocimiento en torno al nivel de introducción de la perspectiva de género en el desarrollo curricular del grado de Ciencia Política y Gestión Pública, iniciamos una segunda fase a partir del empleo de metodologías cualitativas, con el objetivo de identificar, conocer y detectar las representaciones sociales y los sentidos que el propio alumnado atribuye a las desigualdades de género. Así, y a partir de la realización de los *focus group* se pretendía conocer el grado de conciencia sobre aquellas prácticas que, vinculadas a la actividad y vida universitaria, contribuyen a una actuación respetuosa con la perspectiva de género y la manera en que pueden ser extendidas, tanto dentro como fuera de este entorno. La perspectiva de género funciona como referente para valorar y opinar sobre distintas actividades en el grupo de los/as agentes universitarios/as. En ambos grupos se atendió directamente a los estereotipos de género percibidos por los/as participantes, así como las interacciones en el aula tanto entre el alumnado como entre el alumnado y el profesorado. El análisis compaginará ambos aspectos teniendo en cuenta distintas cuestiones que fueron apareciendo en el discurso: desde la significación de las emociones y las sensibilidades hasta la importancia de los lenguajes (latente y manifiesto) pasando por la percepción de la interseccionalidad en el ámbito académico.

3.1. Primera dimensión: alumnado-alumnado

En primer lugar y en lo que respecta a la *dimensión alumnado-alumnado* en relación al trabajo grupal se plantearon distintas dimensiones en las que se ha articulado el discurso, a saber:

- Criterios de conformación del grupo
- Roles asumidos en el seno del grupo
- Invisibilización de tareas realizadas en el grupo
- Ostentación de la portavocía del grupo
- Corporalidad en la exposición pública del trabajo grupal

Estas temáticas se abordaron desde dos perspectivas distintas: la problemática específica y el mayor o menor ajuste respecto a la idea que se tiene de la perspectiva de género y el ambiente experiencial en relación a la misma en el FG 1 y el FG 2; desde el punto de vista de lo que consideran que son los modos más adecuados de plantear y gestionar esas cuestiones en la

universidad como un marco de actuación posible para el desarrollo de una relación formativa respetuosa con la perspectiva de género. Cuando se trata de ajustar los criterios de conformación del grupo con la idea de la perspectiva de género surgen dos aspectos en el FG 2: uno, la importancia que juegan las emociones en la confianza en las personas; y dos, una evaluación negativa de la incorporación de compañeros en los grupos de trabajo. En este sentido, puede decirse que la perspectiva de género sirve, especialmente, a las mujeres para resignificar las formas clásicas de relación interpersonal en los trabajos grupales universitarios.

En relación a las sensibilidades, las más fácilmente identificables y cuyo reconocimiento podría contribuir a esa manera alternativa de construir el trabajo colectivo en la medida en que las alumnas consideran valiosas, a partir de su experiencia, son: la empatía, el sentido de la responsabilidad mutua (FG 2) e, incluso, el miedo o la ansiedad. La razón, en este caso, es el diseño de una arquitectura cimentada sobre la confianza mutua en la medida en que aporta un elemento de seguridad a las mujeres en el ámbito universitario. Desde esta posición se concluye que la falta de sensibilidad de los compañeros de sexo masculino pone de relieve la dificultad de afrontar equitativamente los trabajos universitarios colectivos. La cultura de la colaboración, escasamente arraigada en un sistema educativo en el que prima la competencia, la jerarquización y la exclusión de los/as menos capacitados/as, es una de las asignaturas pendientes en el aula universitaria, lo que dificulta el logro de una comunidad universitaria igualitaria construida desde la participación, el respeto y la solidaridad. Para tratar de paliar esta carencia, las mujeres emplean criterios relativos al compromiso y a la “conciencia de género” como elementos de elección de los/as compañeros/as del grupo de trabajo frente a la consideración de otras posibilidades.

Otra de las cuestiones abordadas en la dimensión del trabajo grupal fue la referida a la asignación de roles de género, la cual ha contribuido igualmente a la situación de desigualdad en que se encuentran las mujeres en los grados de Sociología y Ciencia Política y Gestión Pública de la UPV/EHU. Respecto a los roles de género, se ha reflexionado en torno a por qué los alumnos de sexo masculino no sólo asumen la posición de liderazgo tanto en los grupos de trabajo como en las intervenciones que se producen en el aula, sino que asignan a las mujeres, de manera connatural, el rol de secretaria en las dinámicas de grupo.

Los resultados de los grupos de discusión señalan que las mujeres son generalmente las que asumen una mayor carga mental en la medida en que son las encargadas de pensar continuamente en todas aquellas cuestiones referidas a la gestión del trabajo a realizar, mientras la tendencia de los hombres es desinvolucrarse del trabajo colectivo una vez realizada la tarea individual que se le había asignado.¹ En este sentido, podemos observar cómo se perpetúa a través de estas dinámicas una asignación masculina del denominado “rol de secretaria” asociado a las mujeres, pero también una asunción femenina propia y menos

¹ La carga mental, según el documento “La carga mental de trabajo” editado por el INSHT, supone la realización de un trabajo colectivo depende de la relación que se establece entre las exigencias o requerimientos que plantea la tarea, y la capacidad de respuesta del alumnado. Estas exigencias se hallan influenciadas por las condiciones en las que se realiza la tarea, es decir, por factores del entorno de trabajo, psicosociales (nivel de responsabilidad que las personas tienen asignado) y de organización del trabajo, entre otros.

expresa de ese rol que podría estar relacionada con el sentido de la responsabilidad y la culpa. Desarrollaremos esta idea más adelante.

Otro de los fenómenos a analizar, en relación con el punto anterior, corresponde al trabajo invisible que permite que funciones con eficacia un ambiente de trabajo grupal en el espacio universitario. Este trabajo invisible, cuyo valor en el desarrollo de la tarea grupal no sólo no es reconocido por los compañeros de sexo masculino, sino que, además, es minusvalorado, recae sobre los hombros de las mujeres. Paradójicamente, la manera de aportar valor simbólico al trabajo es creando trabajo invisible. Una de las consecuencias de esta dinámica interna en los grupos de trabajo es la demarcación y separación de las dos esferas tradicionales: nos encontramos con que se reproducen y perpetúan estereotipos de género en la medida en que los hombres asumen de manera inherente como propios los roles relacionados con el liderazgo y la participación activa en el espacio público, mientras que las mujeres son vinculadas al ámbito de lo íntimo, lo familiar (recordemos que se repite la autopercepción como “madre” en el seno de los grupos mixtos de trabajo) e incluso a la idea de complementariedad (subyugación) al hombre (es claro a través de los ejemplos de las participantes, que definen su relación de trabajo con sus compañeros como una relación de jerarquía: el “jefe” y la “secretaria”).

El cuerpo, considerado como una dimensión constitutiva de la subjetividad, es fundamento existencial de toda experiencia socio-cultural y, por ende, también de los procesos de construcción de hegemonías, de las relaciones de dominación y disputa. Por este motivo, nos interesa destacar y analizar el carácter socialmente construido de la corporalidad en la exposición pública de un trabajo colectivo, ya que el espacio forma parte de la experiencia cotidiana y encierra contenidos poderosos para la interpretación socio-cultural. No deja de ser una analogía, o quizás una prolongación, de las lógicas patriarcales de ocupación y desocupación del espacio público. De ahí que sea necesario resignificar la ocupación del espacio por parte de las mujeres de un modo diferente al propuesto hasta ahora en el aula. En este contexto, la idea de caminar, no sólo al mismo paso, sino al mismo nivel, emerge como una premisa fundamental para evitar que se generen estructuras jerárquicas perpetuadoras de los tradicionales estereotipos de género.

Asimismo se ha valorado la interacción online. Esta herramienta de análisis nos ha permitido indagar sistemáticamente en el rol que cumple la comunicación *online* en las diferentes facetas y el funcionamiento de los grupos universitarios. Además, nos ha facilitado la ubicación y el establecimiento de relaciones entre el alumnado. Mediante el discurso recogido es posible demostrar que la interacción *online*, si bien no juega un papel de primer orden en la dinámica grupal, hace las veces de correa de transmisión de los estereotipos y roles de género asignados y asumidos en el espacio *offline*. Desde esta misma perspectiva, los resultados de los grupos de discusión apuntan a la importancia de corregir y controlar tanto la ocupación de los espacios *offline* y *online* -en la medida en que la segunda surge como una prolongación de las prácticas, conductas y características naturalizadas de la primera-; como la asunción de roles en los espacios mixtos en tanto en cuanto existe una cultura femenina a tener en cuenta.

Con respecto a la recogida y cesión de apuntes, éstos se consideran sobre todo un asunto de alumnas. De nuevo, comprobamos la implementación de roles en aquellas dinámicas del aula

que confluyen con las relaciones personales entre el alumnado, de tal modo que no se produce una vinculación equitativa entre el alumnado de ambos sexos. A esa percepción se contraponen la de que la forma de distribuir los recursos materiales disponibles por las alumnas funciona como una *red de favores*, de la que ellas rara vez salen beneficiadas. No obstante, del propio discurso se pueden extraer algunos elementos que pueden explicar el porqué de estas acciones.

La culpa parece ocupar un papel principal para las alumnas en la cuestión referida a los apuntes. El sentimiento de culpabilidad acompaña a las mujeres desde la primera infancia, momento en el que son educadas para ser buenas hijas (y, después, buenas madres), para ser trabajadoras eficientes, parejas comprensivas y amigas incondicionales. La presión que ejerce esta multiplicidad de papeles a desempeñar con arreglo a los guiones sociales preestablecidos implica que se sientan responsables del bienestar de los demás. Es en caso de no lograrlo cuando emerge la culpa. Pero hay otro aspecto importante a tener en cuenta en este ámbito, la figura de lo que podríamos denominar “chupóptero”. La solidaridad de la que se benefician los alumnos depende de una flexibilidad relacional que se aplica, de forma restringida, si hay confianza personal. En cierto modo, esta relación está atravesada por los intereses (aunque, como vemos, distintos) entre hombres y mujeres. Este es un punto importante a tener en cuenta ya que incluye la negociación (¿emocional?) como estrategia clave para su aplicación, de tal modo que la cesión de apuntes debe ser percibida como beneficiosa para ambas partes. Esta actitud diferente entre hombres y mujeres ante la transcripción de apuntes de las distintas asignaturas, relacionada ciertamente con la solidaridad y la aspiración de un bienestar común, viene a confirmar, una vez más, que toda la responsabilidad en la relación alumnado-alumnado recae sobre las mujeres.

Finalmente, las estudiantes de Ciencia Política y Sociología apelan a la importancia de tejer relaciones más simétricas con los/as otros/as para evitar las discriminaciones sufridas en el aula asociadas a los prejuicios de género. Una necesidad vinculada a la condición de mujeres por encima de la de estudiante, que queda supeditada a un espacio de la vida cotidiana. Se plantea así la necesidad de una interrelación entre las alumnas y los alumnos que permita a las mujeres convertirse en un sujeto activo, capaz de influir con su decisión en las decisiones del conjunto del grupo y en la posibilidad de generar prácticas con perspectiva de género. Surgen así dos perspectivas a tener en cuenta en las posibilidades y contenidos concretos de la educación en materia feminista. Como vemos, del discurso recogido se pueden extraer aspectos favorables a la aplicación de prácticas respetuosas con la perspectiva de género:

- El valor concedido a compartir valores e intercambiar apoyo emocional en el aula.
- En ese contexto, la idea de una relación flexible emerge como una estructura más adecuada para desmontar las discriminaciones de género y fomentar la empatía del alumnado.

3.2. Segunda dimensión: profesorado-alumnado

La importancia de la incorporación de la perspectiva de género en el contenido de las materias en la relación *top-down* entre el profesorado y el alumnado sirve para abordar el análisis de este eje desde una doble perspectiva. Por una parte, se trata de una relación en la que su

aplicación recorre las sensibilidades del alumnado, fundamentalmente en la actividad de las alumnas, entre las que la adscripción a la ideología feminista ha ido en aumento,² lo que deriva en un creciente alcance de la inspección de su cumplimiento. Desde este punto de vista nos parece ilustrativo hacer una distinción analítica entre el currículo formal y el currículo oculto del profesorado en la incorporación de la perspectiva de género en el aula.

Con respecto de la sensibilización del profesorado, esta cuestión es génesis y consecuencia inmediata de las dimensiones que se desarrollan a lo largo de este segundo punto temático. Sólo a través de un análisis en conjunto del discurso recogido al alumnado seremos capaces de reconocer la percepción del alumnado acerca de la sensibilización del profesorado. No obstante, a continuación se exponen algunos testimonios que creemos ilustrativos para anticipar cuál es el perfil que atraviesa el sentir subjetivo del alumnado. Se aprecia, a partir de las prácticas que se consideran más adecuadas en el discurso recogido de las alumnas, diferentes ejes que alejan o acercan la posibilidad de construir y aplicar prácticas respetuosas en el aula en relación con la aplicación de la perspectiva de género en las materias.

Eje 1: en el que se sitúan las vinculaciones de sensibilización en perspectiva de género con las profesoras. En este eje confluyen los siguientes factores: mayor posibilidad de participación de las alumnas, mayores oportunidades de gestión flexible del aula y mayor importancia del clima universitario. En este eje nos parece importante resaltar la conciencia sobre la importancia de gestionar los conflictos que puedan surgir en el aula desde una perspectiva de género. No sólo como indicador de que existe un profesorado concienciado con las cuestiones de género, sino también como la posibilidad de incrementar el bienestar del alumnado subordinado en las relaciones de género. Es importante destacar este punto porque la percepción de los objetivos académicos se amplía y se consideran desde una perspectiva más integral: la docencia inclusiva.

Eje 2: en el que se sitúan las vinculaciones de la falta de sensibilización en perspectiva de género con los profesores. Cabe destacar en este caso cómo el profesorado que no está sensibilizado en perspectiva de género otorga una mayor importancia a la participación del alumnado masculino, lo que desencadena una mayor desconfianza entre las mujeres en relación con los profesores. También podemos observar que existe en este caso un mayor control de la obligación del profesorado respecto a ser sensible con la perspectiva de género en un sentido más amplio.

Con respecto al uso del lenguaje cabe destacar la naturaleza del mismo como instrumento de un grupo de poder (sexista, étnico, colonial) y como reflejo de éste es recogido en el discurso de las alumnas entrevistadas. En este sentido, el lenguaje posee la capacidad de contribuir a la perpetuación de estereotipos de género. El siguiente testimonio evidencia que las personas tienden a asociar términos diferentes a una misma realidad dependiendo del género del alumnado que designa. Una de las consecuencias de esta percepción es el **reforzamiento y legitimación de actitudes discriminatorias o de estereotipos de género** que afectan a las alumnas: se percibe el sistema de comunicación como una estructura androcéntrica y, por tanto, sexista. Por ello, desde un enfoque de género, el lenguaje juega un papel importante en

² No hay evidencias cuantitativas que verifiquen esta afirmación, nos basamos en la observación y las percepciones empíricas.

la medida en que se trata de una herramienta susceptible de generar cambios en la forma de hablar, de escribir y en las mismas representaciones gráficas sobre hombres y mujeres y cómo cambian las concepciones acerca de ellos. El uso del lenguaje inclusivo es una apuesta al cambio de concepciones, actitudes y prácticas lingüísticas.

Asimismo, los materiales y herramientas son decisivos para visibilizar la sensibilización en perspectiva de género del profesorado. Existe una cultura femenina a tener en cuenta en las posibilidades y contenidos concretos para aplicar medidas de inclusión de perspectiva de género según las características y particularidades del grupo. Los testimonios recogidos ponen de manifiesto la existencia de currículos formales sensibles con el género que, en la praxis, revelan un currículo oculto desinteresado por su aplicación en la materia impartida. Las participantes subrayan la necesidad de acompañar la integración académica de la perspectiva de género con otras medidas que promuevan el desarrollo de una práctica docente transversal e interseccional.

En la adopción de prácticas responsables con la perspectiva de género emerge la importancia de evitar la reproducción de normas en los siguientes aspectos: (i) Los estereotipos físicos, en la medida en que simplifican y distorsionan la realidad a través de un canon de belleza que responde a un modelo cultural hegemónico, definen la exclusión o inclusión de los individuos en base a sus características físicas. Del discurso de las participantes se sustrae que ubican la ridiculización del aspecto físico como un mecanismo de estigmatización frecuente en la convivencia rutinaria, como un medio de diferenciación para marginar a la “otra”. Y por otro lado, (ii) los roles de género, donde los roles asociados a las mujeres están ligados al ámbito doméstico y al cuidado mientras que los hombres aparentemente desempeñan un mayor número de roles que tienen que ver con el espacio público, el dominio, la iniciativa, agresividad y violencia. Es un aspecto a considerar que tales esquemas mentales siguen perpetuándose en la práctica docente universitaria, lo que implica que la retroalimentación que los alumnos y las alumnas reciben por parte del profesorado, a menudo, difiere. En tercer lugar, toman relevancia (iii) los estereotipos raciales, donde la discriminación étnica en la universidad implica un sesgo fruto de la creencia de que las diferencias raciales producen la superioridad de una raza sobre otra, cuyas evidencias las encontramos en la forma en que el profesorado enfrenta los contenidos de sus asignaturas, pero también en las actitudes y los comportamientos que reflejan ante el alumnado racializado. La UPV/EHU, en su papel institucional de “guardiana del bienestar” de la población universitaria, es responsable de esta situación y le compete promover medidas para erradicar la violencia simbólica que este estereotipo genera contra las mujeres.

Asimismo, en las aulas se producen relaciones entre quienes se reconocen como iguales que tienen efectos en el desarrollo personal, social y académico del alumnado. Algunos de los procesos que pueden explicar la situación sociométrica que se produce en el aula responden a la percepción de la conducta, el grado de conformismo con las normas del grupo o de la institución y el rendimiento académico. En esta delicada madeja también influyen los procesos de reputación, en los que el profesorado desempeña un papel fundamental. En este punto vuelve a ser relevante la importancia de incorporar estrategias que se diseñen para fomentar la legitimidad de las alumnas en el aula que no se detenga sólo en la creación de condiciones iniciales que estimulen la participación de las mujeres, sino que continúe en un

seguimiento de los comportamientos y actitudes del profesorado hacia los alumnos desde una perspectiva feminista. Llama la atención en el análisis del eje profesorado-alumnado la necesidad de participación, vía negociación, en la aplicación de la perspectiva de género. Hay una idea de que ésta debería negociarse, como proceso para incorporarla al contenido concreto de cada una de las asignaturas. Es un aspecto importante a considerar la posibilidad de que la perspectiva de género se plantee de modo que permita crear el marco de adaptación necesario y creando valor en la propia participación del profesorado.

3.3. Tercera dimensión: alumnado-profesorado

Uno de los enfoques que atraviesa el discurso en la relación *bottom-up* alumnado-profesorado son las violencias que se desprenden de determinados estereotipos de género en los que entran en juego otras categorías sociales, también denominadas “identidades subordinadas múltiples”. El enfoque de la interseccionalidad nos permite realizar análisis desde esta perspectiva. Lo que nos interesa aquí es quedarnos con la idea de que los prejuicios sexistas no hacen únicamente referencia a una idea de género universal, sino que esas ideas funcionan en relación con otros estereotipos basados en otros factores.

La dimensión del género en intrínseca relación con la edad, juegan un papel de primer orden en el nivel de legitimidad que el alumnado (fundamentalmente masculino) concede a los y las docentes. Esta “matriz de dominación” (Collins, 2000; 2016) facilita una visión más integral: por un lado, los vínculos entre el alumnado y el profesorado masculino están más presentes; por otro, hacia las profesoras proyectan fundamentalmente una estigmatización en términos más explícitos. La presencia de docentes mujeres, además sensibles con la perspectiva de género, permite constatar los efectos positivos de las prácticas y decisiones que se adoptan en la medida en que emergen como una entidad reivindicativa que condiciona el trato entre alumnado y profesorado, definido por las alumnas como más cercano, horizontal y dialogante.

Por otro lado, la tutoría es un espacio para el encuentro interpersonal entre el profesorado y el alumnado. Contiene una dimensión profundamente humana en el proceso de la educación que puede ser ocultada por la percepción de las mismas como espacios privados donde existe una clara relación de poder que puede dar lugar a diferentes violencias. La tutoría es percibida por las alumnas, en general, como un espacio inseguro. Esta impresión se diluye cuando el profesorado es mujer, joven y/o está sensibilizado.

Finalmente, del discurso de las participantes puede sustraerse que importa la habilidad del profesorado en su práctica docente y no tanto la inclusión o no de la perspectiva de género. Sin embargo, también parece ser importante para las alumnas que haya profesoras, de tal modo que puedan servir de referencia, y no el masculino universal, en la identificación del alumnado femenino; pero también en relación al trato y a la adopción de nuevas perspectivas del conocimiento, es decir, en los contenidos científicos, que no son objetivos ni universales.

Con los resultados de los diagnósticos cuantitativo y cualitativo llevados a cabo en las dos primeras fases de la investigación, podemos dar inicio al diseño de propuestas y estrategias que integran la perspectiva de género en el marco de las nuevas metodologías docentes, tal y como mostramos a continuación.

4. FASE 3: IAP Y TRABAJO COOPERATIVO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Además del análisis de la incorporación en el currículum formal de la perspectiva de género, y del diagnóstico cualitativo sobre las relaciones entre el alumnado y el profesorado, otro de los elementos que se están abordando en esta investigación es el que hace referencia al nivel de afinidad del alumnado respecto a la incorporación de esta perspectiva. Para ello, se ha realizado una encuesta al alumnado de 1er curso y 3er curso de los 5 grados de la Facultad de Ciencias Sociales. Esta encuesta nos ha permitido medir el grado de pertinencia del género desde la perspectiva del alumnado.

4.1. Diagnóstico de pertinencia del género

Concretamente, en el cuestionario administrado a una muestra del alumnado del centro, abordamos la dimensión relacional de la práctica educativa en el aula, con preguntas como: *¿Recuerdas alguna ocasión en la que el profesor o profesora haya realizado comentarios sexistas o haya tenido comportamientos que pudiéramos considerar como tales en su clase?* En este sentido, un 40% del alumnado señala que nunca ha percibido actitudes sexistas, frente a un 34% que señala que se han producido de forma esporádica, un 23% que apunta a que las ha visibilizado más de una vez y un 3% que considera que se ha enfrentado a estas situaciones bastantes veces. Preguntados por el origen de estos comportamientos, el 92% del alumnado señala que provienen de profesores, frente a un 8% que apunta que su origen está en profesoras. Ante la pregunta de si este tipo de comportamientos se produce entre el alumnado, el 37% considera que no, el 12% que se producen con mucha frecuencia y el 51% apunta que se producen en alguna ocasión. Profundizando en esta cuestión, se apunta que estas actitudes sexistas se producen mayormente:



Por último, y al objeto de medir el grado de incorporación de la perspectiva de género entre el alumnado, se pregunta sobre la capacidad para explicar el origen de estas actitudes. Así, en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la UPV-EHU, un 25,5% del alumnado admite que no sabría explicar la razón por la que estos comentarios y comportamientos sexistas se producen, frente a un 38% que sabría explicarlo (el 36% no contesta). Así las cosas, preguntamos a ese 25,5%: *¿Te gustaría entender y, por tanto, poder explicar el origen de estos comportamientos?* De ese 25,5%, solo el 3% contesta que no y el resto contesta afirmativamente.

Llegados a este punto, a nivel de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación observamos una pluralidad de acercamientos a la cuestión del género, que van desde una mirada ausente (parte del alumnado no considera la relevancia de esta cuestión) a una mirada cercana (presente en otra parte del alumnado, que o bien considera necesaria incorporar esta perspectiva, o bien ya la ha incorporado). Igualmente, se observa que el discurso reactivo al género, o no existe, o por lo menos no es significativo (solo un 3% rechaza comprender el origen de los comportamientos sexistas).

No obstante, los talleres de formación y diagnóstico realizados con profesorado (de otras facultades) desvelan una lógica no tan coherente a escala de la UPV-EHU. Así, los 5 grados de la Facultad de Ciencias Sociales comparten una serie de elementos curriculares y miradas que difieren mucho de las que se pueden encontrar en grados o Facultades a) más sesgadas en lo que a la participación de uno u otro género respecta (más masculinizadas o feminizadas) o b) que abordan contenidos curriculares en los que la dimensión de género es más difícil de trabajar. Así las cosas, a la luz de los debates que han surgido, podemos intuir que el reconocimiento de la importancia de la perspectiva de género a la docencia no solo es plural, sino que en muchos de los casos, puede encontrarse ante potenciales resistencias entre el alumnado.

Es comprensible, así, que a lo largo de la investigación emerja una preocupación compartida por los y las participantes de los cursos formativos. Cómo lograr hacer visible, en la práctica, la necesidad de incorporar esta perspectiva en la docencia, no solo en lo que a la dimensión formal respecta, sino también en relación al currículum oculto. Una preocupación que se comparte con el alumnado femenino participante en los grupos de discusión. Como hemos visto, estas alumnas destacan el peso que las dimensiones simbólicas y no formales tienen en la relación profesorado-alumnado. Unas dimensiones que adquieren si cabe más relevancia en las interacciones horizontales del alumnado en el marco del trabajo en grupo. Recordemos cómo alumnado participante destacaba cómo en estos espacios de interacción se generan fuertes desigualdades y prejuicios que afectan al alumnado femenino. Para estas alumnas, la identificación de lo masculino con lo público, lo productivo y lo racional se acompaña del encorsetamiento de lo femenino a lo privado, reproductivo y emocional, que las invisibiliza a la par que sobrecarga de responsabilidades de coordinación.

4.2. Participación, cooperación y género

En consecuencia, las metodologías más punteras a nivel educativo, aquellas que descansan en el protagonismo del alumnado, deben ser abordadas desde la lógica del género para evitar que lo que se *gane* en términos de eficacia pedagógica, no se *pierdan* desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades entre alumnas y alumnos.

Así las cosas, la propuesta que estamos trabajando trata de aprovechar las potencialidades de la enseñanza cooperativa, asumiendo la metodología de la Investigación Acción Participativa a la hora de incorporar la perspectiva de género. Esta triangulación entre acercamientos participativos, cooperativos y con perspectiva de género es viable ya que comparten una serie de elementos comunes.

- Tanto la perspectiva de la IAP como la de la enseñanza cooperativa asumen el papel de sujeto de los y las participantes, en este caso el alumnado. Igualmente, parten de la premisa de que la clave es un trabajo acompasado, en el que lo relevante no es el avance particular sino el colectivo.
- Si la IAP parte de la premisa del trabajar “muchas y muchos en poco y no pocos y pocas en mucho”, la enseñanza cooperativa se asienta en la vinculación de los principios de individuación e interdependencia.
- Si la IAP parte de la premisa de la necesidad del pasar del “qué hay de lo mío” al qué “hay de lo nuestro”, la enseñanza cooperativa se asienta en la doble lógica del desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en grupo;
- Si la IAP necesita de estructuras organizativas, la enseñanza cooperativa necesita interacción cara a cara estructurada.

Antes de profundizar en esta cuestión, las metodologías de la IAP presentan otras potencialidades para la incorporación eficaz de la perspectiva de género al trabajo cooperativo en el aula. Así las cosas, el profesorado participante en los cursos de formación ha señalado como clave, la realización de un buen diagnóstico sobre las posiciones que el alumnado tiene respecto de esta cuestión, a fin de atinar en el diseño de una estrategia que no solo sea válida para los y las convencidas de su pertinencia, sino sobre todo, capaz de seducir a quienes a priori no consideran relevante esta cuestión. Igualmente, las personas participantes consideran que para que esta pertinencia sea considerada, no debe asentarse en el abstracto, sino que debe pilotar sobre otro de los principios de la enseñanza cooperativa, la reflexión grupal. Ambas cuestiones, el diagnóstico y la reflexión se corresponden a los dos momentos de la metodología de la IAP, que a imagen y semejanza de un acordeón, comienza por fases de apertura y continúa con fases de cierre.

- Los momentos de apertura comienzan desde lo individual, deben partir de la multiplicidad de acercamientos de personas que parten de posiciones diferentes. La clave es garantizar que todas estas posiciones, sus discursos y necesidades estén presentes.
- Se parte, pues, de lo personal, pero se orienta a lo colectivo en la medida en que la lógica del proceso orienta la construcción del nosotros y el nosotras en las fases de cierre, sobre la base de acuerdos compartidos, que pueden ser reflexivos primero, ejecutivos después.

4.3. Propuesta metodológica

Si vinculamos los principios y metodologías de ambas perspectivas y los orientamos a la incorporación de la perspectiva de género podríamos plantear una propuesta de abordaje, que al margen de la incorporación o no de la perspectiva de género en el curriculum formal, cuando menos, garantizara la consideración de esta perspectiva en las relaciones en el aula entre el alumnado, en el marco de los trabajos cooperativos. La propuesta consta de una batería de recursos que primero pretenden conocer la realidad, después hacer visible la pertinencia de esta perspectiva, y finalmente permitan una reflexión colectiva posterior.

Conocer la realidad:

En cualquiera de los grados se puede hacer una encuesta inicial (temática, o en la que la cuestión del género solo sea una de las variables analizadas entre otras) que nos permita cuantificar el número de afines, ausentes y adversarios/as a la cuestión. Esta información es fundamental para modular (y acertar en) la profundidad con la que plantear la incorporación de la perspectiva de género. La clave, aquí, no es considerar a los y las afines, sino detectar el número de ausentes, para establecer estrategias que les hagan ver la relevancia personal, académica (y también social) de esta cuestión. Y considerar que un mal diagnóstico puede hacer que algunas personas ausentes se conviertan en adversarias. La información de la encuesta puede ser importante en la fase de cierre, de forma que si se ha hecho un buen trabajo, es probable que el número de personas ausentes haya descendido, aumentando las afines. Igualmente, además de la encuesta, podría ser interesante que el alumnado contestase sobre la asociación de competencias para el trabajo grupal en base a los géneros. Quien tenga una posición que identificamos como ausente, es probable que considere a priori que no hay una relación significativa. Si tras el desarrollo del trabajo en grupo incorporando la perspectiva de género, se pasa de nuevo la encuesta en la fase final, de cierre, es posible que el porcentaje de personas que ven esta relación haya aumentado. En ambos casos, podremos demostrar cómo la incorporación de metodologías con perspectiva de género es relevante y necesaria. En el experimento realizado en 1 de Ciencia Política se pasaron dos cuestionarios, uno sobre competencias comunicativas y otro sobre competencias para el trabajo en grupo. Analizados los resultados por géneros se observan diferencias significativas en varios de los ítems. Así, se observa que las alumnas manifiestan mayor malestar a la hora de hablar en público (ellos se posicionan en 1,45 en una escala 1-2 siendo 1 verdadero y 2 falso; ellas en 1,31), una mayor tendencia a no responder (1,35 ellos; 1,05 ellas). Respecto de las competencias de trabajo en grupo, existen diferencias importantes en relación con la capacidad de liderazgo (formulada en términos cooperativos, de cuidado del grupo) con una posición de 3,5 (en una escala de 1 a 5) para ellas frente al 3,3 de ellos; en la participación activa (4,06 ellos frente a 3,9 ellas); en la toma de decisiones (4,1 ellos frente a 3,9 ellas); en el manejo de los conflictos (3,55 ellos frente a una autopercepción de media en 3,71 para ellas); y en la capacidad de pedir favores (que alcanza la diferencia más alta, con 3,5 de media para ellos y 4 para ellas). Estas competencias en las que existe una diferencia significativa pueden ser consideradas como elementos para que el propio alumnado los aborde en el trabajo en grupo, incorporándolas como elementos a autoevaluar en el proceso de aprendizaje. Así, una parte de la nota del proyecto podría destinarse a que el alumnado valore cómo han abordado sus compañeros de grupo estas diferencias, convirtiendo de esta forma, al alumnado en sujeto de su propio proceso de aprendizaje.

Visibilizar la realidad:

Siendo la clave los y las ausentes, especialmente en grados o facultades en los que es más complicado abordar esta cuestión, es fundamental la realización de acciones que hagan evidente la necesidad de incorporar esta perspectiva al alumnado, no tanto a nivel filosófico o teórico, sino desde la práctica. Proponemos, para ello, comenzar los cursos con lo que en IAP se define como “dinámica de impacto”, destinada a fijar la atención. A modo de ejemplo, se propone una dinámica (Phillips 666) de 2 horas fácilmente exportable a la mayor parte de los

grados. La secuencia comienza creando grupos mixtos de 3 chicas y 3 chicos, más algún grupo de control (con alguno de los géneros en minoría). En 6 minutos tienen que consensuar 6 palabras que definan un elemento clave de la asignatura, en nuestro caso la política. Inmediatamente después se les pide que hagan una definición (en este caso de política) con las 6 palabras consensuadas. Tras redactar esta definición, se reparte a otro grupo, que deberá criticar la ajena y defender la propia en público. Se deja 6 minutos para preparar la argumentación y se inicia el debate. Al acabar la dinámica se pide que respondan a un cuestionario en el que deben identificar quién ha ejercido el rol de secretario/a (escribir las palabras y dinamizar el ejercicio primero; escribir y dinamizar la definición) y el de ponente (preparar ideas para criticar la definición ajena; defender y criticar en público). Se pide que se contabilice el tiempo que han hablado chicos y chicas en cada ejercicio.

En el experimento realizado en 1 de Ciencia Política y Sociología, el papel de secretariado recayó en la chicas (100%), que hablan más en el primer ejercicio (60%-40%), mientras que en el segundo la portavocía recae en chicos (100%) quienes hablan más en la preparación de la dinámica (40%-60%). Este experimento se basa en el carácter privado y reproductivo del primer ejercicio, frente a la dimensión pública del segundo, lo que permite trabajar los estereotipos de género, o cuando menos presentárselos al alumnado a partir de la visibilización de su pertinencia en lo que afecta a la distribución de tareas en las interacciones entre el alumnado.

Recursos organizativos y reflexivos

Uno de los recursos con los que cuenta la enseñanza cooperativa para garantizar los principios de interdependencia, trabajo en grupo y reflexión compartida es la elaboración de un contrato de grupo en el que el alumnado identifique y acuerde las formas de trabajo, los compromisos personales y grupales, así como los posibles problemas a enfrentar y los medios para resolver conflictos. Esta herramienta puede ser utilizada para que se incorpore un apartado (voluntario u obligatorio dependiendo del diagnóstico previamente realizado) que considere la perspectiva de género en las interacciones del grupo. Se trata, así, de una declaración de intenciones que puede empoderar a las personas afines, y seducir a las ausentes.

De la misma forma, tal y como se señalaba previamente, se puede establecer una estrategia de coevaluación entre el alumnado. Tradicionalmente, se suele establecer previamente una rúbrica sobre los aspectos que los miembros del grupo deben considerar a la hora de evaluar a sus compañeros y compañeras. En este sentido, esta rúbrica se puede adaptar para posibilitar que la evaluación atienda a los elementos previamente identificados como aspectos relevantes desde la perspectiva de género. En nuestro caso, se propondría que el eje de la evaluación se asiente sobre los ítems en los que hay diferencias significativas por género. En este sentido, como se observa, la capacidad de proyección pública es relevante.

Habida cuenta que uno de los principios de la enseñanza cooperativa es el de la interdependencia recíproca, el alumnado es consciente de que cualquier persona del grupo debe estar preparada para presentar los resultados ante el resto de sus compañeros/as, ya que la nota del conjunto del grupo dependerá de la habilidad del o la compañera seleccionada al azar. Si el alumnado observa que hay mayor predisposición de los alumnos a hablar en público y potencialmente mayores dificultades de las alumnas para asumir este rol, la

consideración de esta variable como un elemento a evaluar pone en el propio grupo el acento para que establezca estrategias que les garanticen la mejor nota (y en este caso, romper la tendencia desigualitaria en términos de capacidades comunicativas y presencia en el espacio público, identificadas en el análisis cualitativo como factor relevante).

Finalmente, si en la dinámica cooperativa se plantea la elaboración de un diario del grupo, podría perfectamente plantearse por el profesorado la incorporación de un apartado de reflexión respecto del peso de los prejuicios de género en el desarrollo del trabajo. Si el contrato de grupo es el mínimo para comenzar, el cuaderno de viaje puede ser una buena herramienta en entornos cercanos o abiertos a profundizar en esta perspectiva

Cierre

El cuaderno de viaje, como vemos, incorpora a todo el proceso la reflexión. Pero necesita de un entorno abierto, que no siempre existirá en todos los grados o clases. En consecuencia, se propone una dinámica de cierre doble. De una parte, al final de la asignatura, como se ha planteado, se podrían pasar nuevamente los cuestionarios iniciales. Así veríamos si las percepciones del espacio de los y las ausentes se han reducido, lo que significaría que se ha logrado disuadir al alumnado de la importancia de considerar la perspectiva de género. Igualmente, podemos pasar el test que pide asociar las competencias grupales (escucha, hablar en público) a los géneros, para ver, nuevamente, si el espacio de las personas ausentes que no ven relación entre ambas cuestiones se ha reducido.

Por último, podría pasarse una rúbrica de tiempos en los que se detallasen todas las tareas que un trabajo cooperativo requiere, y en las que se incluyan también las “reproductivas” (emplazar a reuniones, mantener el orden, levantar actas, hablar con el o la docente), para que cada persona contabilice el tiempo que ha dedicado personalmente, o por géneros en su grupo. De esta forma, se visibilizaría aquello que se ha intuido y es que, si no se ponen medios para evitarlo, en las interacciones en el aula, el género importa. A modo de ejemplo, presentamos una propuesta elaborada a partir de las reflexiones del profesorado participante en los cursos formativos.

	OS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AS	OS	AS	X
Buscar / decidir el tema														
Propuestas														
Decisiones														
Elección del enfoque teórico														
Preparación del trabajo														
Plantear dudas en el grupo														
Resolver dudas en el grupo														
Resolver dudas con el profesorado														
Quien pregunta más														
Quien incorpora lo preguntado														
Realización del trabajo														
Redactar/construir prototipos														
Revisar lo propio														
Revisar lo ajeno														
Juntar														
Revisar en conjunto														
Maquetar														
Enviar														
Hacer seguimiento al envío														
Hacer el índice														
Elección de la imagen														
Bibliografía														
Búsqueda de información en Medios de comunicación														
Búsqueda de información en Medios audiovisuales														
Búsqueda de información en artículos														
Gestión														
Control de plazos														
Cartas de presentación														
Búsqueda de espacios														
Copia de seguridad y control de la última versión														
Burocracia (certificados, permisos, infraestructura)														
Abrir grupo de whatsapp														
Intervenciones por whatsapp relacionadas con el trabajo (número)														
Intervenciones por whatsapp NO relacionadas con el trabajo (número)														
Gestión de conflictos														

	OS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AS	OS	AS	X
Buscar / decidir el tema														
Propuestas														
Decisiones														
Elección del enfoque teórico														
Preparación del trabajo														
Plantear dudas en el grupo														
Resolver dudas en el grupo														
Resolver dudas con el profesorado														
Quien pregunta más														
Quien incorpora lo preguntado														
Realización del trabajo														
Redactar/construir prototipos														
Revisar lo propio														
Revisar lo ajeno														
Juntar														
Revisar en conjunto														
Maquetar														
Enviar														
Hacer seguimiento al envío														
Hacer el índice														
Elección de la imagen														
Bibliografía														
Búsqueda de información en Medios de comunicación														
Búsqueda de información en Medios audiovisuales														
Búsqueda de información en artículos académicos														
Búsqueda de información en materiales aportados en el aula														
Selección de materiales														
Puesta en común														
Información cualitativa/cuantitativa														
Preparación entrevista/taller/encuesta														
Búsqueda de participantes														
Realización entrevista/taller/encuesta														
Transcripción/picar datos														
Gestión de la información														
Tutorías														
Preguntar a la profesora														
Preguntar al profesor														
Enviar emails														

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2002a): Género y educación. La escuela coeducativa. Barcelona: Grao.

Acker, S. (2000): Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea.

Amorós, C. (1991): Hacia una crítica de la razón patriarcal. Barcelona: Anthropos

Bengoechea, M.(2003).Influencia del uso del lenguaje y los estilos comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal. Proyecto NAHIKO-EMAKUNDE. Instituto Vasco de la Mujer.

-(2014). Las buenas alumnas ante los TFG: atrapadas entre la cultura comunicativa femenina y el androcentrismo. En III Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación Vigo: Unidad de Igualdade, Universidad de Vigo, 9-35.

Bonal, X. (1998) Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona: Paidós.

Lagarde, M. (1994): La regulación social del género. El género como filtro de poder”, en C.

Lerena, C. (1985): Materiales de la sociología de la educación y de la cultura. Madrid: Zero.

Pérez, J. y Rubio E. (coords): Antología de la Sexualidad Humana, Vol. 1, México: Angel Porrúa, pp. 389- 425.

- Puleo, A. (2001): "Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica", en Nieves.
- Blanco (comp.), *Educación en Femenino y Masculino*. Madrid: Akal.
- Stoller, R. (1968). *Sex and Gender. The Development of Masculinity and Femininity*. London: Karnac Books.
- Rodríguez Jaume, M.J., Provencio Garrigós, H. (2017). *Apuntes para la Igualdad*. Universitat d'Alacant. Red Universidad, Docencia, Género e Igualdad.
- Rodríguez Martínez, C. (comp.) (2006): *Género y Currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal.
- Salas García, B. (1992): "Análisis de los prejuicios sexistas en los esquemas conceptuales previos", en *Hacia una escuela coeducadora. I Postgrado de coeducación*. Vitoria-Gasteiz: Ed. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer.
- Santos, M. A. (coord.) (2000): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Grao.
- Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la Igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación* 6, 49-78.
- (2007): "De la escuela mixta a la coeducación: la educación de las niñas, el aprendizaje de la subordinación". En Ana Vega Navarro (coord.): *Mujer y educación: una perspectiva de género*. Madrid: ediciones Aljibe.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2010): *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Tomé, A. (2001): "La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela", en Blanco, N. (comp.): *Educación en Femenino y en Masculino*. Madrid: Akal
- Tomé, A. y Rambla, X (ed.) (2001a): *Contra el sexismo*. Barcelona: Síntesis.
- (2001b): *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Urruzola, M. J. (1995): *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Ed. Maite Canal
- (1999): *Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la filosofía coeducadora*. Bilbao: Ed. Maite Canal.